

**LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ
VIESTINTÄOSAAMISESTA OPETTAJAYHTEISÖN
VUOROVAIKUTUSSUHTEISSA**

Eeva Tanttinen

Kasvatustieteen Pro Gradu-tutkielma
Kevät 2007
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Tanttinen, E. 2007. Luokanopettajien käsityksiä viestintäosaamisesta opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu – tutkielma. 64 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä viestintäosaamisesta opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Tutkimuksen kohteena on aihe, jonka merkityksellisyyttä korostaa sen tiivis mukanaolo jokapäiväisessä koulun toiminnassa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä jäsennetään ja käsitteellistetään koulun kulttuuria, yhteisöllisyyttä ja opettajayhteisön tapoja olla vuorovaikutuksessa. Lisäksi teoriaosuudessa tarkastellaan viestintäosaamisen määrittelyä. Tutkimuskysymykset rakentuvat tästä teoreettisesta taustasta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat näkevät opettajayhteisön viestintäosaamisen olevan omien viestien suhteuttamista kontekstiin sopiviksi, kuunteluherkkyyttä sekä rohkeaa ja selkeää asioiden ja mielipiteiden ilmaisua. Viestintäosaamisen koettiin perustuvan toisten ihmisten kunnioitukseen ja huomiointiin. Viestintäosaamisella nähtiin olevan merkitystä opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa sekä koulun kulttuurin rakentamisessa.

Opettajat kokivat olevansa avoimia, suoria, rohkeita ja selkeitä viestijöitä. Koulun kulttuuri sekä opettajayhteisössä vallitsevat roolit ja normit ohjaavat opettajien toimintaa yhteisön vuorovaikutussuhteissa. Opettajat halusivat, että tietoa ja kokemuksia opettajan työstä jaettaisiin enemmän koko työyhteisön hyväksi.

Asiasanat: koulukulttuuri, opettajayhteisö, työyhteisö, viestintä, viestintäkulttuuri, viestintäosaaminen, yhteisöllisyys

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	OPETTAJAYHTEISÖN VIESTINTÄKULTTUURI	9
	2.1 Koulukulttuuri.....	9
	2.2 Yhteisöllisyys kouluissa.....	12
	2.3 Työyhteisön viestintäkulttuuri.....	13
3	VIESTINTÄOSAAMINEN	15
	3.1 Viestintäosaamisen määrittelyä.....	15
	3.2 Viestintäosaamisen osatekijät.....	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
	4.1 Laadullinen tutkimus.....	22
	4.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	24
	4.3 Laadullisen aineiston analyysi	25
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE.....	27
	5.1 Tutkimuskysymykset.....	27
6	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VIESTINTÄOSAAMISESTA OPETTAJAYHTEISÖN VUOROVAIKUTUSSUHTEISSA	28
	6.1 Behavioraalinen näkökulma opettajayhteisön viestintäosaamisen tarkastelussa.....	28
	6.2 Luokanopettajien viestintäosaamisen tarkastelu kognitiivisen osatekijän kautta.....	34
	6.3 Viestintäosaamisen tarkastelu affektiivisen osatekijän kautta	45
	6.4 Eettisyys opettajayhteisön viestinnässä.....	48

7	POHDINTA	52
	7.1 Tutkimuksen luotettavuus	52
	7.2 Päätulosten tarkastelu ja johtopäätökset	53
	7.2.1 Viestintäosaaminen luokanopettajien mukaan	53
	7.2.2 Viestintäosaamisen merkitys opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa	54
	7.2.3 Luokanopettajien kokemukset itsestään viestijöinä	55
	7.2.4 Näkemykset opettajayhteisön viestinnästä	56
	7.3 Haasteet jatkotutkimuksille.....	57
	LÄHTEET.....	59
	LIITE	63

1 JOHDANTO

Opettajien viestintäosaaminen on tärkeää, jotta opettajayhteisön toiminta olisi laadukasta. Opettajayhteisön laadukkaalla vuorovaikutuskulttuurilla on mielestäni vaikutusta koko koulun toimintaan. Opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja viestinnästä ei ole puheviestinnällisestä näkökulmasta tehty aiemmin tutkimusta. Opettajayhteisöstä tehdyt tutkimukset ja aiheen esiintyminen kirjallisuudessa on ollut hyvin ongelmalähtöistä, liittyen esimerkiksi opettajien työn tekemisen yksinäisyyteen. Opettajien viestintäosaamiseen liittyvien kokemusten ja käsitysten kartoittaminen tuo uutta tietoa ja näkökulmaa opettajayhteisöjen ja koko koulu yhteisön vuorovaikutuskulttuurin tarkasteluun. Tutkielmani lähtökohtana ei siis ole ongelmien esiin nostaminen. Tarkoituksena on tukea koulujen viestintäkulttuurin kehittämistä tuomalla uutta näkökulmaa opettajayhteisöjen vuorovaikutussuhteisiin.

Tutkimukseni haasteet löytyvät aiheen ”koskemattomuudesta”. Noviiitutkijan ei ole ollut helppo rakentaa tutkielmaa aiheesta, josta ei aiemmin ole tehty vastaavanlaisia tutkimuksia. Toisaalta olen katsonut tämän yhdeksi motivoivimmaksi tekijäksi tutkimuksen teon aikana – koen aidosti, että tällä tutkimuksella on kouluille jotakin merkitystä. Haastattelemani opettajat antoivat myös ymmärtää, että aiheeni on erittäin tärkeä ja mielenkiintoinen. Itse kiinnostuin aiheesta jo luokanopettajaopintojeni alkuvaiheessa. Kiinnostuin siitä, kuinka keskustelut ryhmissä rakentuvat, miten ihmiset osallistuvat keskusteluihin jne. Olen suorittanut yhtenä sivuaineenani puheviestinnän perusopinnot Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella. Opinnoissa käsiteltiin muun muassa viestintäosaamista ja tämä herätti mielenkiinnon tutkia opettajien viestintäosaamista opettajayhteisön sisällä.

Hyytiäisen (2003, 30) mukaan ”inhimilliset organisaatiot rakentuvat viestinnän kautta”. Organisaatioiden muodostuminen, kehittyminen ja hyvinvointi ovat siis kiinteässä yhteydessä vuorovaikutuksellisuuden kanssa (ks. Huotari, Hurme, Valkonen 2005, Kostiaisen 2003). Opettajien keskinäistä vuorovaikutusta pidetään merkittävänä koulun toiminnassa. Koulun kulttuuri ohjailee koulun toimintaa. (Husu 2002, 133.) Voidaankin päätellä, että koulun viestintäkulttuuri liittyy voimakkaasti koulun toimintaan. Opettajien välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen laatu ei ole koulun kannalta yhdentekevää. Hyytiäisen (2003, 55) mukaan opettajien välillä tapahtuva vuorovaikutteisuus, heijastuu myös koulun oppilaisiin. Vuorovaikutteisuus heijastuu oppilaille mielestäni sekä yleisen ilmapiirin kautta, että opettajien jaettuna ammattitaidon välityksellä.

Kostiaisen (2003) mukaan viimeaikaisten tutkimusten ja ennusteiden perusteella yksilöltä vaaditaan nykyään kykyä toimia tehokkaasti työelämän eri-

laisissa vuorovaikutustilanteissa. Kostiainen korostaa kuitenkin, että tärkeää ei ole lisätä vuorovaikutuksen määrää vaan pohtia viestinnän merkitystä ammattiosaamisessa ja miten parannettaisiin jo olemassa olevan viestinnän laatua. (Kostiainen 2003, 110.) Tässä tutkimuksessa viestintäosaamisen merkitystä tarkastellaan opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Tavoitteena on tuoda esille yksi resurssi, joka on käytettävissä opettajayhteisön ja koko koulun toiminnan laadun takaamiseksi. Luottamusta ja avointa kommunikointia on pidetty yhteisöllisyyden keskeisimpinä piirteinä (Saaranen, Tossavainen, Turunen & Vertio 2006, 741).

Aloitan tutkielmani tarkastelemalla koulukulttuuria opettajien keskinäisen vuorovaikutteisuuden näkökulmasta luvussa "Opettajayhteisön viestintäkulttuuri". Kyseisessä luvussa käsittelen sitä, millaista vuorovaikusta ja viestintää opettajayhteisössä tavallisesti on ja miten opettajayhteisössä on totuttu viestimään ja olemaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kolmannessa luvussa määrittelen viestintäosaamisen käsitettä ja siitä esiintyviä eri määritelmiä, sekä esittelen tutkimuskysymysteni taustalla olevaa teoriaa. Tavoitteenani on tuoda esille tutkijoiden määritelmiä siitä, miten he näkevät viestintäosaamisen. Tutkimusosuus seuraa alun teoriapohjaa. Näin pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden ymmärtää syvemmin tutkittavia ilmiöitä.

2 OPETTAJAYHTEISÖN VIESTINTÄKULTTUURI

2.1 Koulukulttuuri

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulun opettajayhteisön viestintäkulttuuria. Kuten johdannossa totesin, ei ole yhdentekevää mitä opettajien välillä tapahtuu. Koska koulun kulttuuri ohjaa myös opettajien toimintaa, koulukulttuuria on tärkeää tarkastella tässä lähemmin. ”Koulukulttuuri muodostuu sosiaalisessa verkostossa, joka koostuu osasysteemeistä ollen samalla osa laajempaa systeemiä” (Hyytiäinen 2003, 66). Sahlberg (1998) määrittelee koulukulttuurin abstraktiksi, jonka avulla voidaan kuvata ”koululle tyypillisiä toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä, arvoja ja riittejä”. Sahlbergin mielestä kulttuuri on yhteisön todellisuuden konstruoinnin ja yksilöiden merkitysten luomisen väline. (Sahlberg 1998, 126–128.) Kohonen ja Leppilampi (1994) näkevät koulukulttuurin tarkoittavan ”koulun, työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja”. Usein nämä säätelevät ja ohjaavat tiedostamattomasti koulun toimintaa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Kielikuvat, tarinat ja huumori voivat myös määrittää osaltaan koulun kulttuuria (Huusko 1999, 29).

Helakorven (2001) mukaan jokaisella oppilaitoksella on oma historia. Oman historian pohjalta kouluihin muodostuu omalaatuinen ajattelutapa. Tällainen opettajien koulun kulttuurista omaksuttu ajattelutapa ohjaa työyhteisön jäsenten toimintaa. (Helakorpi 2001, 24–25.) Myös Himbergin (1996) mukaan työyhteisö on historiansa aikana muodostanut epäviralliset toimintasäännöt ja työyhteisön roolit. ”Työyhteisön epäviralliset normit, roolit ja viestintäkanavat jäsentävät yhteisön toimintaa ja turvallisuutta, mutta saattavat toisaalta myös lisätä konfliktiriskiä, koska niitä pidetään usein itsestään selvyyksinä eikä niitä tietoisesti kyseenalaisteta”. (Himberg 1996, 25.) Himberg (1996) erittelee työyhteisössä muodostuvia roolituksia. Nämä roolit ovat myös epävirallisia, kuten normitkin ja ne vaihtelevat kulloisenkin ryhmän mukaan. Roolit määräytyvät ryhmän antaman tehtävän mukaan (tehtävärooli) tai ryhmän odottaman sosiaalisuuden mukaan (sosiaaliset roolit). (Himberg 1996, 28.) Keskinen (1996, 105) mukaan normit voidaan ymmärtää käsitteinä ja odotuksina, joiden mukaan yhteisön jäsenen tulisi käyttäytyä.

Himbergin (1996, 25) mielestä organisaation toimintaa ohjaa virallisia ohjeita voimakkaammin juuri sen normit, jotka muodostuvat työyhteisön alkuvaiheissa. Työyhteisön epäviralliset normit ohjaavat ihmisten keskinäisen kommunikaatiotyylin käyttöä. Kommunikaatiotapa paljastaa yhteisön val-

tasuhteita. Valtasuhteet näkyvät puheenvuorojen jakaantumisessa, puheenvuorojen kuuntelussa sekä niiden keskeytyksissä ja sivuuttamisissa. Himbergin mukaan olisikin tärkeää, että kaikki ottaisivat vastuuta siitä, että hiljaisemmat voisivat vaikuttaa yhteisön päätöksentekoon, myös muutoin kuin äänestämällä. (Himberg 1996, 27–28; ks. myös Hyytiäinen 2003, 57.)

Koulukulttuurin rinnalla on käytetty myös käsitettä kasvatuskulttuuri (ks. esim. Husu 2002; Kiesiläinen 1994). Kasvatuskulttuuria on kuvattu koulu- ja kasvatusyhteisöä ohjaavaksi ilmapiiriksi ja arvoiksi, jotka oppilaat ja opettajat omaksuvat (suurelta osalta tiedostamatta) yhteisön toimintatapojen ja -muotojen kautta. (Husu 2002, 129). Koulukulttuurissa on mainittu olevan kaksi ulottuvuutta: sisältö ja muoto. Sisältö koostuu esimerkiksi yksilöiden uskomuksista, asenteista, arvoista ja toimintatavoista, jotka kaikki ovat osittain tämänkin tutkimuksen kohteina. Sisältö merkitsee tapaa tehdä asioita. Muoto koostuu kulttuurissa toimivien henkilöiden keskinäisistä suhteiden laaduista ja yhteisöllisyyden muodoista. (Hargreaves 1994, 165 – 166.) Tämä selittää koulun henkilöstön vuorovaikutussuhteiden luoman sosiaalisen verkoston piirteitä (Sahlberg 1996, 69). Näin ollen tutkimuksessani koulukulttuuri liittyy tutkimuskysymyksiini (esitely luvussa 5.1) näiden molempien ulottuvuuksien osalta.

Hargreaves (1994, 163–183) on käsitellyt neljää eri koulukulttuuria. Näistä neljästä kulttuurista puuttuu yksi kulttuurin yhteistyön muoto: ”comfortable collegiality”, joka on mukana Hargreavesin (1996, 263–279) toisessa jaottelussa. Mahlamäki-Kultanen (1998, 31–32) viittaa Hargreavesiin (1996, 263–279), joka on jaotellut koulukulttuurit viiteen eri ryhmään. Hargreavesin tulkinta perustuu Mahlamäki-Kultasen mukaan uskomusten, arvojen, tapojen (erityisesti työn tekemisen tapojen) huomioimiseen. (Mahlmäki-Kultanen 1998, 31–32; ks. myös Husu 2002, 133–137.) Taulukossa 1 näkyy koulukulttuurin eri muotoja.

Yleistäen ajatellen kouluissa on ulkoapäin ohjattua toimintaa. Rehtorien määräämät tiimit, jotka vastaavat tietyistä koulun toimintaan liittyvistä asioista, ovat esimerkkejä määrättyistä yhteistyön muodoista. Lisäksi katson, että kouluissa on vallalla mukava vuorovaikutuskulttuuri (”comfortable collegiality”), jossa keskustellaan niitä näitä, mutta varsinaisia käytäntöjä ohjaavia syvempiä keskusteluja ei juuri käydä. Tällaisia syvällisempiä keskusteluja voisivat olla esimerkiksi yhteisestä toimintakulttuurista tai koulun arvomaailmasta keskustelu.

Luukkainen (2000) esittelee yhteisökeskeistä opettajakulttuuria, jossa yhteistyö opettajien välillä on hyvin laaja-alaista ja avointa. Tällaisessa kulttuurissa yhteistyötä tehdään yli ainerajojen ja se on useampien opettajien välistä. Jotta yhteisöllinen opettajakulttuuri toteutuu, edellyttää se opettajilta sitoutumista, aktiivista yrittämistä sekä virallisen työajan ulkopuolella toimimista. Vuo-

rovaikutus parhaimmillaan tukee opettajien ammatillista kehittymistä ja toimii opettajien työn innoittajana. Yhteisöllinen opettajakulttuuri edellyttää, että opettaja on valmis laajentamaan omia vuorovaikutustaitojaan. (Luukkainen 2000, 90–91.)

TAULUKKO 1 Koulukulttuurien muotoja (Hargreaves 1996, 263–279; Mahlamäki-Kultasen 1998, 31–32 mukaan).

<p>”Individualistisessa kulttuurissa” opettajat tekevät työtä pääasiassa yksin.</p>
<p>”Balkanisaatio-koulukulttuuri” käsittää ajatuksen siitä, että yhteistyösuhteet rakentuvat alaryhmistä, kuten saman aineen opettajista.</p>
<p>”Contrived collegiality” (pakotettu kollegiaalisuus) merkitsee, että yhteistoiminta perustuu pääasiassa ulkopuolelta tulevaan organisointiin.</p>
<p>”Comfortable collegiality” on yhteistyötä joka on mukavaa, mutta ei näy vielä arkisissa käytänteissä.</p>
<p>”Kollaboratiivinen kulttuuri” sisältää opettajien välistä aitoa ja jokapäiväistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta.</p>

Avoin koulukulttuuri tukee tiedonvaihtoa opettajien kesken. Opettajat oppivat toisiltaan, koulun johdolta, ympäristöltä ja tutkijoilta (Leino & Leino 1997, 116–117; 124). ”Vuorovaikutus ja informaation vaihtaminen ovat sosiaalisissa systeemeissä itsejärjestäytymistä ja kasvua ylläpitäviä voimia. Siksi koulussa kaikessa muutokseen tähtäävässä toiminnassa on yksilöiden ja eri osayhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta pidettävä entistä tärkeämpänä.” (Sahlberg 1996, 41.) Tämä tuo haasteen, sillä koulukulttuuriin liitetään Syrjäläisen (1994, 37) mukaan usein opettajan yksinäisyys. Myös Huusko (2004) toteaa, että opettajien ammatillisen kulttuurin eräs peruspiirre on, että ammatillisen keskustelun taso opettajayhteisössä on heikko (Huusko 2004, 173).

Syrjäläisen (1994) mukaan opettajanhuonetta tai koulua ylipäätään on harvemmin kutsuttu yhteisöksi. Tämä juuri sen vuoksi, että koulun kulttuuria on leimannut opettajan yksinäisyys. Opettajilla on nähty olevan eräänlainen autonomia, eikä heidän työhönsä ole puututtu missään mielessä. Perinteiseen koulukulttuuriin ei kuulu kollegiaalinen yhteistyö tai keskustelu ope-

tusmenetelmistä. (Syrjäläinen 1994, 83; ks. myös Kiesiläinen 1994, 7.) Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisyyttä opettajien työyhteisössä.

2.2 Yhteisöllisyys kouluissa

Koulukulttuuriin liittyy kiinteästi opettajien yhteistyön tekemisen tavat, kuten tämän työn koulukulttuuria käsittelevässä luvussa (2.1) kävi ilmi. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin yhteisöllisyyttä opettajayhteisössä. Yhteisöllisyyden voidaan nähdä tuovan oppilaitoksen toimintaan laatua, mikä auttaa opettajia jaksamaan työssään. Yhteisöllisyyden tunne muodostuu siitä, kun kaikki ovat toiminnassa sitoutuneesti mukana. Tunne muodostuu kollegiaalisen yhteistoiminnan ja onnistuneiden muutosten varaan. Yhteisöllisyys työyhteisössä tarkoittaa sitä, että yhdessä etsitään hyvän vuorovaikutuksen avulla tapoja ratkaista vallitsevia ristiriitatilanteita. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 82–83.) ”Yhteisöllisyys tarkoittaa sekä virallista että erityisesti epävirallista sosiaalista vuorovaikutusta työyhteisössä riippumatta siitä, kuinka hyvin virallinen yhteistoiminta on organisoitu tai kuinka hyvin ihmiset yhteisössä tulevat keskenään toimeen” (Vartia & Perka-Jortikka 1994, 1).

Yhteistyössä voidaan nähdä myös piileviä uhkia. Mahlamäki-Kultasen (1998, 40) mielestä ammatillisessa yhteistyössä tulee koko ajan pitää kiinteästi mukana kriittinen ajattelu suhteessa omiin vakiintuneisiin käytänteisiin. Kollegiaalisuudella on nimittäin käänttöpuolensa: se voi johtaa erilaisuuden sietämättömyyteen ja ”laumasieluisuuteen”. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 40.) Näkökulman kääntäminen yksilöstä yhteisöön merkitsee laajempaa ajattelutapaa yhteisöstä (Karjalainen 1992, 43–45). Yhteisöllisyyttä ei tule mielestäni käsittää siten, että kaikki opettajat olisivat keskenään samaa mieltä asioista. Tärkeää yhteisöllisyyden, ja sitä kautta koulun toiminnan kannalta olisi, että asioista esitettäisiin opettajayhteisön keskusteluissa erilaisia näkökulmia. Eri-laiset näkökulmat tarjoaisivat mahdollisuuksia asioiden laajempaan tarkaste-luun.

Vuorovaikutus ja yhteistyötaidot ovat olennaisia koulun kehitystyössä. Kohosen ja Leppilammen (1994, 95) mukaan työyhteisön kehittymisen edellyt-tyksenä on asenteiden muutos ja viestintävalmiuksien kehittäminen sekä vastuunotto koko yhteisöstä. Staken (1987) mielestä hyvässä kehitystyössä on tärkeää, että jokainen löytäisi parempia tapoja omaan kommunikointiinsa ja tapansa olla yhteistyössä toisten ihmisten kanssa. Toinen lähestymistapa muutokseen on hankkia enemmän tietoa asioista ja käyttää näitä3 tietoja tar-keemmin. (Stake 1987, 56.) Seuraavassa luvussa tarkastelen työyhteisön vies-tintäkulttuuria.

2.3 Työyhteisön viestintäkulttuuri

Tässä luvussa tarkastelen viestintää työyhteisössä. Käytän tarkastelussa Kostiaisen (2003, 92–93) erittelyä toiminta- ja merkityskeskeisen työkuulttuurin piirteistä. Himbergin (1996) mukaan työyhteisö ja organisaatio -käsitteitä voidaan käyttää toistensa synonyymeina. Työyhteisöä ja organisaatiota voidaan määritellä tiettyyn tavoitteeseen pyrkiväksi ihmisjoukoksi. Työyhteisötermillä voidaan tarkoittaa myös jotakin organisaation alaryhmää, josta opettajakunta on Himbergin mukaan yksi esimerkki. (Himberg 1996, 11–12.)

Kostiainen käsittää viestintäprosessin määrittelyn ja Habermasin (1984) kommunikatiivisen toiminnan teorian näkökulmasta toimintakeskeisen työkuulttuurin olevan ”sanomien tuottamisen ja välittämisen” työkuulttuuri. Kun taas merkityspenustainen työkuulttuuri, voidaan nähdä olevan ymmärtämisorientoitunutta, jolloin rakennetaan yhteisymmärrystä ja muodostetaan merkityksiä. Kostiainen käsittää toimintakeskeisen näkemyksen tarkoittavan ”viestintää informaation siirtämisen välineenä yksilöltä tai viestintälähteestä toiselle”. Kyseinen lähestymistapa korostaa prosessia ja viestinnän tapoja, joilla asioita jaetaan yhteisiksi. Merkityspenustaisella lähestymistavalla Kostiainen tarkoittaa viestien vastaanottamista ja tulkintaa ”mistä tehdään yhteistä” (Kostiainen 2003, 91.) Mielestäni opettajayhteisön työkuulttuurissa viestintä sijoittuu toimintakeskeisempään suuntaan, sillä viestintä opettajayhteisön sisällä on usein hyvin konkreettisia asioista koskevaa. Opettajat eivät esimerkiksi jaa keskenään ajatuksia työn tekemisen tavoista. Taulukossa 2 ilmenee näiden kahden eri työkuulttuurin ominaispiirteitä.

Kostiainen huomauttaa, etteivät kyseiset työkuulttuurit esiinny aina sellaisinaan, ja etteivät ne ole toisistaan irrallisia tai toisiaan poissulkevia. Kostiainen toteaa, että jaottelu voidaan ymmärtää työn tekemisen jatkumona. Merkitys- ja toimintakeskeinen työkuulttuuri edustavat tämän jatkumon ääripäitä ja työn tekemisen tapoja. (Kostiainen 2003, 93.) Huotarini ym. mukaan viestintä kuuluu olennaisena osana organisoitumiseen ja organisaatioiden toimintaan. Työyhteisössä tapahtuva tiedon jakaminen ja luominen, työssä oppiminen, sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden luominen ja ylläpitäminen sekä ryhmämuotoinen työskentely, vaativat kaikki viestintäosaamista. (Huotarini ym. 2005, 75.) Seuraavassa luvussa tarkastelen viestintäosaamisen määrittelyä.

TAULUKKO 2 Viestinnän merkitys kahdessa eri työkuulttuurissa (Kostiainen 2003, 93).

<i>Toimintakeskeinen työkuulttuuri</i>	<i>Merkityskeskeinen työkuulttuuri</i>
konkreettinen, toimintaan sidoksissa	käsitteellinen, toiminnasta irrallaan, työntekijä tekee kysymyksiä, on tiedonhaluinen
merkityksiä jaetaan ja hyväksytään äänettömästi	merkitysten muodostaminen, jakaminen ja hyväksyminen perustuvat viestintään
viestintä hiljaista, sisäsyntyistä osaamista	viestintä työn tekemisen perustaso
viestinnällä haetaan vastauksia lähinnä kysymykseen "miten"	viestinnällä haetaan vastauksia myös kysymyksiin "mitä" ja "miksi"
vuorovaikutus onnistumisorientoitunutta	vuorovaikutus ymmärtämisorientoitunutta

3 VIESTINTÄOSAAMINEN

Opettajayhteisön viestintäosaamisen voidaan katsoa oleva erittäin merkityksellinen yhteisön toiminnan kannalta. Rusanen (2001) mukaan toiminta organisaatioissa perustuu tulkintoihin. Organisaatioissa nämä ihmisten tulkinnat ovat yhteisiä, jolloin voidaan puhua kulttuureista. Työpaikkojen voidaan ajatella olevan eräänlaisia ”pienoisyhteiskuntia”, joissa on erilaisia kulttuureita. Viestinnällä on merkitystä organisaatioiden toimintaan, koska organisaation voidaan ajatella olevan viestinnällä tuotettujen kulttuurien summa. Viestintä voidaan toki nähdä myös tiedon siirtämisenä, mutta se on myös eräänlaista todellisuuden, merkitysten ja tulkintojen luomista. Kun omia luotuja merkityksiä jaetaan muulle yhteisölle, syntyy vahvempaa yhteisöllisyyden tunnetta. (Rusanen 2001, 6-10.)

Viestintäosaamisesta on käytössä monia eri käsitteitä, jotka tarkoittavat samaa asiaa tai joiden määrittely on hieman toisistaan poikkeavaa. Käytän tutkimuksessani viestintäosaamisen käsitettä, koska mielestäni se on lukijan kannalta selkein. Tässä luvussa erittelen viestintäosaamisen määrittelyä sekä tarkastelen viestintäosaamisen eri osatekijöitä.

3.1 Viestintäosaamisen määrittelyä

Viestintäosaamisesta on monia määritelmiä. Huotari ym. (2005) mainitsevat viestintäosaamisen selkeän määrittelyn vaikeuden. Syyksi he näkevät viestintä-ilmion monimuotoisuuden. Kun viestintä-käsitettä määritellään, tulee huomioida mikä viestinnän ilmiön osa on keskeisin. Viestintäosaamisen määrittelyn nähdään riippuvan sen määrittelijästä. Osaamisen voidaan nähdä olevan vuorovaikutussuhteiden luomista ja ylläpitoa tai ryhmätyöskentelyvalmiuksia. Osaamisen määrittelyssä voidaan myös ottaa huomioon työtehtävien aiheuttamia vaatimuksia viestintäosaamiselle, teknologiavälitteisen viestinnän taitoja, mediaosaamista tai kulttuurien välistä viestintäosaamista. (Huotari ym. 2005, 75-76.)

Viestintäosaamisen rinnalla voidaan käyttää käsitettä viestintäkompetenssi. Valkosen (2003, 25-26) mukaan viestintäkompetenssin käsite kattaa nykyään puhetaidot, muut vuorovaikutustaidot, kirjoittamisen sekä lukemisen taidot ja medialukutaidon. Tässä tutkimuksessa käytetään selkeyden vuoksi viestintäosaamisen käsitettä, johon liitetään puheviestintäosaaminen yhtenä sen osana. (Valkonen 2005, 26). Valkosen (2005) sekä nonverbaali- että verbaali ilmaisu- ja havaintotoiminta kahden tai useamman ihmisen vuorovaikutusti-

lanteissa, kuuluvat puheviestintäosaamisen tarkastelun kohteiksi. (Valkonen 2003, 26.) Puheviestintäosaamisen tarkastelun kohteina voivat olla myös esimerkiksi puhumisen ja kuuntelemisen taidot, esiintymistaidot, ryhmätaidot ja muut vuorovaikutustaidot. (Huotari ym. 2005, 78.) Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat opettajien väliset vuorovaikutussuhteet ja opettajien käsitykset itsestään näissä suhteissa. Valkosen (2003, 34) mukaan osaaminen *syntyy* sosiaalisissa suhteissa eikä kukaan voi olla yksinään osava viestijä.

Huotari ym. (2005) näkevät viestintäosaamisen yleiskäsitteenä, joka eri tilanteissa voi tarkoittaa eri asioita. Viestintäosaamisen tarkastelua voidaan myös tehdä määrittelemällä osaamisalueita erilaisten viestintätehtävien, -tapojen ja -yhteyksien mukaan. Huotarin ym. mukaan eri viestintäosaamisen ulottuvuudet ovat kiinteästi toisiinsa sidoksissa ja käytännössä hankalasti erotettavissa. Havaittavassa käyttäytymisessä voidaan nähdä kaikkien osaamisalueiden hallinta. Osaamisalueiksi Huotari ym. käsittävät viestintätaidot, -asenteet, -tiedot ja metakognitiiviset viestintätaidot sekä viestinnän eettisten periaatteiden noudattamisen. (Huotari ym. 2005, 78.) Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan osaamisalueista lähinnä taitoja, asenteita, tietoa ja viestinnän eettisyyttä.

Valkonen (2003, 26) tiivistää viestintäosaamisen olevan:

tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, motivaatiota ja taitoa toimia viestintätilanteissa tavalla, jota viestintään osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, taitoa ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä sellaisten viestinnän eettisten periaatteiden noudattamista, jotka ei vaaranna viestintäsuhteita eivätkä loukkaa toisia osapuolia.

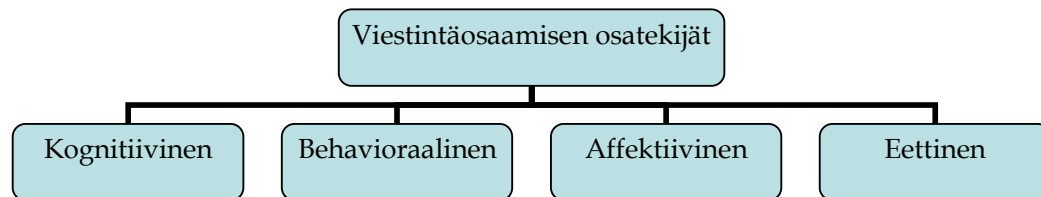
3.2 Viestintäosaamisen osatekijät

Useiden tutkimusten mukaan viestintäosaaminen muodostuu kolmesta osatekijästä: kognitiivinen, affektiivinen ja behavioraalinen. Kognitiivinen osatekijä sisältää käsityksiä tiedosta ja metakognitiivisista viestintätaidoista. Siihen voidaan katsoa kuuluvaksi käsitykset siitä, mikä on paras tapa toimia tietyissä tilanteissa. Affektiiviseen osatekijään katsotaan kuuluvaksi käsitykset asenteista ja motivaatiosta. Sen merkitys voidaan nähdä kognitiivisen ja behavioraalisen osatekijän yhdistäjänä. Behavioraalinen osatekijä sisältää merkityksiä käyttäytymisestä ja taidosta. (Duran 1989 196-197: McCroskey 1982: Spitzbrg & Cupach 1984: Valkonen 2003, 25.) Valkonen lisäksi näiden osatekijöiden rinnalle vielä viestinnän metakognitiiviset taidot. Lisäksi Val-

konen näkee tärkeänä, että viestintäosaamisen määrittelyssä viitattaisiin myös viestinnän eettisiin periaatteisiin. (Valkonen 2003, 26.)

Yhteistä viestintäosaamisen eri määrittelyissä (ks. esim. Duran 1989; Valkonen 2003) on, että sen nähdään koostuvan toisiinsa sidoksissa olevista osatekijöistä. Valkosen (2003) mukaan tietojen taso viestintäosaamisessa on havaittavissa taidokkaassa käyttäytymisessä, motivaatio ja taipumukset voivat puolestaan olla tietämisen ja osaamisen taustalla. Taitava viestintäkäyttäytyminen edellyttää lisäksi tietoa, halua ja uskallusta osallistua vuorovaikutustilanteisiin sekä kykyä ja halua ottaa vastuuta teoistaan. (Valkonen 2003, 39.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen viestintäosaamista neljän eri osatekijän kautta (kuvio 1). Nämä tutkimuskysymysten perustana olevat osatekijät ovat: kognitiivinen, behavioraalinen, affektiivinen ja eettinen. Näihin osatekijöihin olen päätenyt sen vuoksi, että mielestäni ne tuovat viestintäosaamisen tarkasteluun moniulotteisuutta, joka on tässä opettajien viestintäosaamisen käsitteitä selvittävässä tutkimuksessa tärkeää.



KUVIO 1 Tämän tutkimuksen taustalla oleva mallinnus viestintäosaamisen osatekijöistä

Behavioraalinen lähestymistapa viestintäosaamiseen

Behavioraaliseen osatekijään liitän tässä tutkimuksessa suoranaiseen käyttäytymiseen liittyvät havainnot, joita opettajat ovat tehneet. Behavioraaliseen osatekijään liittyy läheisesti viestintätaidot. Valkosen (2003, 37–38) mukaan puheviestintätaitojen tarkastelu on ollut kompetenssin määrittelyn ydin. Puheviestintäosaamisen katsotaan olevan vain osittain observoitavissa, ja tällöin avainasemassa ovat taidot, koska taitoja kyetään havaitsemaan käyttäytymisestä. Valkosen (2003) toteaa, että taitavaksi puheviestintäkäyttäytymiseksi on määritelty esimerkiksi viestinnän selkeys, ymmärrettävyys, tarkkuus, rehellisyys, suoruus, asiantuntevuus ja johdonmukaisuus. Taitavaa viestintäkäyttäytymistä on, jos saavuttaa omia tavoitteitaan, mutta toisaalta antaa toisillekin mahdollisuuden saavuttaa omiaan. (Spitzberg & Duran 1994; Valkosen 2003, 38 mukaan.)

Käyttäytymistä määritellään usein erilaisten ominaisuuksien tai piirteiden pohjalta. Taito mukauttaa omia viestejään vuorovaikutuskontekstiin sopivaksi on eräs taitavan käyttäytymisen piirre. Taitavan viestinnän piirteiksi voidaan nähdä myös esimerkiksi puheroolit, empatia kyky ja osallistuminen vuorovaikutustilanteisiin. (Duran 1989, 200–204; Spitzberg & Cupach 1984, 33–35; 43; 63.)

Viestintäosaamisen kognitiivinen ulottuvuus

Tässä tutkimuksessa lähestyn viestintäosaamisen kognitiivista ulottuvuutta tarkastelemalla opettajien viestintäosaamisen määrittelyä. Lisäksi tarkastelen muun muassa, millaisia kehittämishaasteita opettajat näkevät viestinnässä.

Käsitys puheviestintäosaamisen merkityksestä osaamisen osana perustuu kognitiivisessa psykologiassa ja kasvatustieteissä olevaan näkemykseen taidon taustalla tai sen ohessa olevasta tiedollisesta osatekijästä (Hawkins & Daly 1988; Valkosen 2003, 36 mukaan). Osaavalla viestijällä tulee olla tietoa sosiaalisista suhteista, viestinnän säännöistä, normeista ja rituaaleista. Lisäksi hänellä tulee olla tietoa viestinnän strategioista, tavoitteista sekä taito analysoida omaa toimintaansa. (Rubin 1994, 77–78; Valkosen 2003, 36–37 mukaan; Spitzberg & Cupach 1984, 123–129).

Valkosen (2003) mukaan kognitiivinen lähestymistapa viestintäosaamiseen on merkityksellinen erityisesti silloin, kun sen avulla voidaan ymmärtää viestijän tapaa arvioida itse omia esiintymis- ja ryhmätaitojaan. Osaavan viestijän voidaan nähdä kykenevän koordinoimaan viestintäänsä erilaisten toimintavaihtoehtojen avulla. Toimintavaihtoehtoista yksilö pystyy valitsemaan sellaisia, joiden avulla hän kykenee saavuttamaan omia tavoitteitaan. Valkosen mielestä yksilön synnynnäiset ominaisuudet selittävät todennäköisesti osaksi, miten taitavaa vuorovaikutuskäyttäytymistä hän omaa. Viestintäkompetenssin perustekijät ovat siis synnynnäiseen kykyrakenteeseen liittyviä, mutta kehitettävissä olevia tekijöitä. (Valkonen 2003, 35–36.)

Viestintäosaamisen affektiivinen osatekijä

Tässä tutkimuksessa selvitän viestintähalukkuutta sekä viestintärohkeutta - yksilöiden kokemuksina itsestään ja työyhteisöstään. Affektiiviseen osatekijään katsotaan kuuluvaksi: viestintähalukkuus, puhumisrohkeus sekä viestintäarkuus ja -ujous. Nämä ominaisuudet ovat olleet puheviestinnän tutkimusten kohteina. Valkonen korostaa, etteivät taitavankaan puheviestijän taidot näy, ellei hän halua, uskalla tai ole motivoitunut osallistumaan vuorovaikutustilanteisiin. (Valkonen 2003, 37.)

Viestinnän eettisyys

Viestinnän eettisyyteen voidaan liittää toiminta joka on eettisesti ja moraalisesti tavoiteltavaa. Viestintäosaamiseen voidaan katsoa kuuluvan kyky tehdä päätelmiä ja tietoisia päätöksiä vuorovaikutustilanteissa siitä, miten oikeutettua ja moraalisesti oikeaa toiminta on kaikkien kannalta. Kun viestinnän eettisyyttä pohditaan, voidaan arvioida vaarantuuko luottamus tai mitä seurauksia viestinnällä on vuorovaikutukselle. Osaavan viestijän voidaan katsoa omaavan kykyä ja halua arvioida sekä ratkaista eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. (Valkonen 2003, 38-39.) Tässä tutkimuksessa liitän eettisyyden opettajayhteisön viestintäsuhteissa yksilöiden merkityksen kokemiseen opettajayhteisössä. Lisäksi tarkastelen, mitä opettajat ajattelevat eettisyyden olevan opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa ja millaisen merkityksen he sille antavat.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni teon taustaa, metodologisia valintoja, tutkimuksen kulkua ja aineiston käsittelyn tapoja. Alasuutarin (1995, 42) mukaan teoreettinen perusta määrittelee, minkälaista aineistoa kerätään ja mitä metodia käytetään sen analysoinnissa. Tämän tutkimuksen metodologisena pohjana on laadullinen, fenomenografinen tutkimus, jonka aineiston hankkimisen metodina on käytetty haastattelua.

Aineisto tähän tutkimukseen kerättiin haastattelemalla kymmentä (N=10) luokanopettajaa. Vapaamuotoisia (free-response) tiedonkeruutekniikoita käytetään konstruktivistisissa tutkimuksissa, koska ne helpottavat ihmisen spontaanisesti neutraalien asenneorientaatioiden säilyttämistä, sallien heidän vastata omin sanoin realistisiin tehtäviin (Delia, O'Keefe & O'Keefe 1982, 173; Almeidan 2004, 359 mukaan.) Lehtosen (1998, 96) mukaan viestinnän kartoittaminen "voi olla sekoitus kvantitatiivista tiedonkeruuta, intuitioita ja sattuman kautta eteen tulleita kysymyksiä". Tämän tutkimuksen tiedonkeruun menetelmä oli haastattelu, josta kerron luvussa 4.3. Seuraavaksi käsittelen tutkimuksen kulkua.

Tutkimukseni prosessointi alkoi keväällä 2004, jolloin tein proseminaariryöni "Vuorovaikutustaidot perustana opettajayhteisön kehittymiselle". Varsinaisen tutkimusprosessin käynnistyessä alkutalvesta 2006, kartoitin viestintäosaamisesta ja koulukulttuurista ilmestynyttä kirjallisuutta ja tutkimuksia. Kirjoitin ja suunnittelin tutkimukseni teoriaosuutta marras- ja joulukuun 2006 sekä tammikuun 2007. Näin sain hankittua hyvää perustaa haastattelujen laatimiselle ja toteutukselle. Ahosen (1994) mukaan teoreettinen perehtyminen herkistää tutkijaa ja samalla tekee tutkijasta "tutkimusinstrumentin": tutkijalla on mielessään rakennelma, jonka avulla hän voi tehdä syventäviä haastattelukysymyksiä. Teoria on Ahosen mukaan tärkeä osa tutkimusprosessia. Kuitenkaan teoriaa ei käytetä teoriasta johdettujen ajatusten testaukseen tai käsitysten luokitteluun ennakoita. Ahosen mielestä avoimella käsittelyllä aineistosta saa uutta tietoa ja informaatiota. (Ahonen 1994, 123.) Opettajien viestintäosaaminen erityisesti työyhteisön sisällä on varsin tutkimaton alue, minkä pyrin ottamaan haasteena ja työn innoittajana.

Haastateltavia tutkimukseeni hankin tammikuun 2007 aikana. Haastateltavien hankkiminen oli vaikeaa. Luokanopettajat, kuten muutkin opettajat tuntuvat kärsivän jatkuvasta kiireestä. Aluksi lähdin liikkeelle lähettämällä sähköpostitse haastattelukutsun ainoastaan kahteen kouluun. Soitin vielä kyseisten koulujen rehtoreille, kysyäkseni oliko ketään kiinnostuneita - ei ollut. Perusteluina kieltäytymiselle oli luokanopettajien kiire ja yleisesti niukka suhtautuminen tutkimuksiin, etenkin aikaa vieviin haastatteluihin. Kyseisis-

tä kouluista ei siis löytynyt innokkaita osallistujia. Jatkoin haastateltavien etsimistä lähettämällä sähköpostitse haastattelukutsun Jyväskylän alakoulujen rehtoreille, joita pyysin välittämään haastattelukutsun opettajille. Tämäkään ei tuottanut haluttua tulosta. Kolmannessa vaiheessa lähetin jokaiselle Jyväskylän kaupungin luokanopettajalle haastattelukutsun, jossa kerroin mahdollisuudesta voittaa elokuvalippu. (Liput arvottiin kaikkien haastattelujen valmistuttua.)

Kaikkia kymmentä haastateltavaa en saanut mukaan sähköpostitse, elokuvailipuilla houkuteltuna. Osa opettajista tuli mukaan toteutettuani haastattelun eräässä koulussa, jonka opettaja toimi minun tutkimushaastatteluni markkinoijana. Yksi opettajista oli Jyväskylän kaupungin ulkopuolelta. Hänen haastattelunsa toteutin puhelinhaastatteluna.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja toteutin kolme esihaastattelua. Haastateltavina toimi kolme pian valmistuvaa luokanopettajaopiskelijaa. Kysyisiä haastatteluja en nauhoittanut. Kirjoitin ylös pääkohtia vastauksista. Esihaastattelut toimivat hyvin ennen varsinaisia haastatteluja monestakin syystä. Ensinnäkin en ollut tehnyt aiemmin vastaavia tutkimushaastatteluja aikuisille, ja näin ollen haastattelut toimivat osaltaan myös minun itseluotamustani varmentavana tekijänä. Toiseksi esihaastattelujen avulla havaitsin, mitkä kysymykset eivät ehkä toimi niin hyvin, kuin olisi tarkoitus. Esihaastattelujen perusteella pystyin muokkaamaan kysymyksiä lopullisiin muotoihinsa.

Haastattelin helmikuussa 2007 tutkimustani varten kymmentä luokanopettajaa (N=10, viisi miestä ja viisi naista) neljästä eri Jyväskylän kaupungissa sijaitsevasta ja yhdestä kaupungin ulkopuolella olleesta peruskoulusta (vuosiluokat 1-6). Mielestäni aineiston koko oli riittävä tähän laadulliseen tutkimukseen. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien työvuosien määrä vaihteli yhdestä vuodesta kahteenkymmeneenkuuteen vuoteen. Pidän tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä, että tutkimukseen osallistui saman verran miehiä ja naisia, ja että haastateltavien työkokemuksen määrässä oli eroja. Tämä antoi mahdollisuuden tutkia ja vertailla jo kokeneempien ja toisaalta vastavalmistuneiden näkemysten mahdollisia eroavaisuuksia. Vaikka se ei tutkimuksen tarkoituksena ollutkaan, niin se toi mielenkiintoisen lisän tutkimusprosessiin. Opettajat olivat keskenään hyvin erityyppisiä. Mukaan mahtui kaikkea räiskyvien persoonien ja pidempään harkitsevien väliltä.

Haastattelut toteutettiin kunkin opettajan koulussa, joko yleisessä tilassa tai opettajan omassa luokassa (lukuun ottamatta puhelinhaastattelua). Haastattelutilanteet toteutuivat ilman suurempia häiriötekijöitä. Varsinaisissa haastatteluissa minulla oli käytettävissä diginauhuri. Laite oli hyvin pieni ja siinänsä huomaamaton. Haastattelujen alussa kerroin lyhyesti, että nauhoitan

litterointeja varten kaikki haastattelut. Usean haastateltavan kanssa ihastelimme nykytekniikkaa ja sen tuomia etuja, tämä osittain toimi myös eräänlaisena lämmittelynä tulevalle haastattelulle. Opettajat mainitsivat haastattelujen olleen mukavia ja terapeuttisia tilanteita, joissa opettajat kertoivat ajatelleen asioita, joita ei muuten ehkä olisi pohtinut. Opettajien tämän tyyppiset kokemukset osaltaan osoittavat opettajien tarvetta puhua vuorovaikutuksesta ja työssään mahdollisesti havaitsemistaan epäkohdista.

Kahden ensimmäisen haastattelun kysymykset olivat joissain kohdin hivenen erilaisia. En kuitenkaan näe sen vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen. Koska kyseessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, eivät kysymykset olleet sanasta sanaan joka haastattelussa samanlaisia. Lisäksi jokaisessa haastattelussa esitin lisäkysymyksiä joko tarkentaakseni tai varmentaaakseni olinko ymmärtänyt asian. Joskus opettajat esittivät myös sellaisia asioita, joista olin halukas tietämään lisää. Kuitenkin pyrin pitämään itseni haastattelijaroolissa, enkä täten osallistunut haastatteluun esittämällä itse minkäänlaisia mielipiteitä. Haastattelutilanteiden jälkeen saatoin joidenkin opettajien kanssa jäädä keskustelemaan opettajien viestintätaitoihin liittyvistä asioista tai opettajan työyhteisön ominaisuuksista.

Haastattelut olivat kestoltaan noin 20–60 minuuttia. Haastateltavat saattoivat joskus kertoa pitkäänkin asioista, jotka eivät oman tutkimukseni teon kannalta ehkä olleet niin merkittäviä. Annoin opettajien kuitenkin puhua, koska koin, että heillä oli siihen tarvetta, eikä meillä ollut minnekään kiire.

Suoritin haastatteluiden litteroinnin maaliskuun 2007 aikana. Haastatteluiden litterointi oli hidasta, halusin tehdä sen tarkasti litteroiden myös esimerkiksi haastatteluissa tapahtuneet nauruhetket. Ahosen (1994, 140) mukaan litterointi mahdollistaa aineistoon palaamisen tutkimusprosessin aikana. Teemahaastatteluiden avulla saatu aineisto on runsasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Litteroitua tekstiä tässä tutkimuksessa muodostui noin 140 sivua. Aineiston analysoinnin ja tulosten raportoinnin tein 2007 keväällä maaliskuuhuhtikuun aikana.

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus kattaa käsitteenä joukon erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytänteitä. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei ole täysin omaa teoriaa, paradigmaa eikä omia metodeja, eli tutkimustekniikoita. (Denzin & Lincoln 2000, 3; Silverman 1993; Metsämuurosen 2005, 198 mukaan.) Tötön (2000) mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erkaneminen tapahtuu tavassa analysoida aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa

aineistosta tai ”ihmispuheesta” poimitaan jatkoa varten aineistoa luonnollisen kielen keinoin. (Töttö 2000, 66–67.) Kansasen (2004, 11–12) mukaan ihmistieteissä tutkimuksen kohteena on ihmisen aikaansaama todellisuus, joka on luonteeltaan henkistä ja jota pyritään ymmärtämään. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2001) näkevät todellisen elämän laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi. He näkevät, että siihen sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi ym. (2001, 152.) Oma tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa pyritään selvittämään luokanopettajien käsityksiä viestintäosaamisen merkityksestä.

Tuomi ja Sarajärvi viittaavat Vartoon (1992), jonka mukaan tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yksilön kokemusmaailma. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 35.) Laine (2001, 26–27) käsittää kokemuksen fenomenologisen tutkimuksen kohteena ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää”. Osittain näen, että tutkimukseni pohjalla olisi myös tämänkaltaista ajattelua. Mutta perusta painottuu kuitenkin enemmän fenomenografiseen suuntaukseen, jossa käsitykset ovat korostuneessa asemassa ja jossa tutkija ei niin voimakkaasti ole tulkitsijan roolissa. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa kohteena on inhimillinen kokemus, joka muodostuu merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34; katso myös Laine 2001, 27). Fenomenografia tutkii erityisesti ihmisten käsityksiä tietyistä asioista. Ihmisten käsitykset voivat Metsämuurosen (2005, 210) mukaan olla samastakin asiasta hyvin erilaisia.

Metsämuurosen mukaan fenomenografisen tutkimusotteen mukaan on olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Käsitykset nähdään dynaamisena ilmiönä, jotka muuttuvat. (Metsämuuronen 2005, 210–211.) Myös Ahonen (1994) näkee fenomenografian tutkivan sitä, millaisena maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Samat ilmiöt voivat Ahosenkin mukaan vaihdella eri ihmisillä. Ahosen mukaan tällainen käsitysten erilaisuus riippuu ihmisten kokemustaustasta. Käsitysten laadullinen erilaisuus johtuu niiden viitetaustan erilaisuudesta eri yksilöillä. (Ahonen 1994, 114–115; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 44–46 ja Tuomi & Sarajärvi 2003, 34.)

Ahonen (1994, 115) on tehnyt karkean jaottelun fenomenografisen tutkimuksen vaiheista, joita oma tutkimukseni mukaili. Kuten fenomenografisen tutkimus, omakin tutkimukseni lähti liikkeelle, kun halusin selvittää opettajien käsityksiä viestintäosaamisesta. Havaitsin luokanopettajien keskuudessa hyvin erilaisia toimintamalleja opettajayhteisön vuorovaikutussuhteiden osalta. Kiinnostuin selvittämään, mitä luokanopettajat käsittävät viestintäosaamisen olevan opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Ahosen (1994, 115) mukaan tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti jäsenellen siihen liittyviä näkökohtia. Itse koin tarpeelliseksi jäsentää opettajayhteisön viestintä-

kulttuuria sekä viestintäosaamisen määrittelyä. Kolmantena vaiheena Ahonen katsoo olevan haastattelut, joissa tutkittavat ilmaisevat omia käsityksiään asiasta. Neljäntenä ja viimeisenä vaiheena käsityksiä luokitellaan niiden merkitysten perusteella. (Ahonen 1994, 115.) Itse käsittelin tuloksia neljän eri viestintäosaamisen osatekijän perusteella.

4.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelut ovat yksi keskeisimpiä kvalitatiivisen tutkimusotteen metodeita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelut tapahtuvat esittämällä avoimia kysymyksiä haastateltaville. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelut usein litteroidaan. (Silverman 1993; Metsämuurosen 2005, 203 mukaan.) Alasuutarin (1999, 84) mielestä ominaista laadulliselle aineistolle on sen aineiston ilmaisullinen rikkaus, kompleksisuus ja monitahoisuus.

Tutkimukseni haastattelumuoto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Hirsjärvi & Hurme (2000, 47) kutsuvat tällaista haastattelumenetelmää teemahaastatteluksi. Tuomen ja Sarajärven (2003, 77) mukaan teemahaastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Yhdenmukaisuus eri haastatteluiden välillä vaihtelee tutkimuksesta toiseen. Vaihtelun voidaan nähdä tapahtuvan avoimen haastattelun ja strukturoidusti etenevän haastattelun välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77.) Tämä näkemys on ristiriitainen Eskolan ja Vastamäen (2001, 26–27: ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 87) näkemyksen kanssa, jonka mukaan teemahaastattelussa ei ole valmiita kysymyksiä. Itse näen haastatteluni tyypiksi teemahaastattelun, joka on rakennettu puolistrukturoidusti. Haastatteluissa sain tilaisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä tai jatkokysymyksiä, jos haastateltava toi esille jonkin kiinnostavan näkökulman tai asian. Ahosen (1994, 136–137) mukaan fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluu intersubjektiivinen luottamus, joka edellyttää että haastattelija aktiivisesti kuuntelee haastateltavan vastauksia ja tekee niiden pohjalta mahdollisesti lisäkysymyksiä, kuten minä haastatteluissa tein. Tuomen ja Sarajärven (2003) mielestä joustavuus on haastattelujen etu. Haastattelut ovat joustavia edellä mainittujen lisäkysymysten johdosta, mutta myös niiden esittämisjärjestyksen kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 75.)

Jos tutkitaan, miten ihmiset jäsentävät ja hahmottavat asioita, heidän merkitysrakenteitaan, aineiston tulee olla ihmisten vapaasti tuottamaa. Ei niin, että he ovat joutuneet valitsemaan joistakin vastausvaihtoehdoista. (Alasuutari 1999, 84–85.) Kun tutkitaan esimerkiksi viestintäilmastoa kyselylomakkeella, ongelmana on tutkijan antamien ulottuvuuksien ja tutkijan antamien hyvän

viestintäilmaston kriteerien mittaaminen – enemmän kuin organisaation todellisuuden ilmentäminen (Lehtonen 1998, 95–96).

Haastattelukysymykseni (liite), jotka rakensin teorian pohjalta, ovat pääasiassa: Mitä? Millaista? Miten?–kysymyksiä. Tätä kautta pyrin hakemaan kuvailevia ja selittäviä vastauksia. Tötön (2000, 75) mukaan Mitä? –kysymykset ovat kaikkein perustavanlaatuisimpia. Vastaukset tutkittavan asian käsitteellistä merkitystä koskeviin kysymyksiin ovat pohja muille tutkimuksille. Miten-kysymykset liittyvät prosesseihin ja ovat kuvailevan ja selittävän tutkimuksen rajalla. (Töttö 2000, 75 – 76.)

4.3 Laadullisen aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysimuoto on teoriasidonnainen. Olen luokitellut ja analysoinut tuloksia viestintäosaamisen neljän eri osatekijän perusteella. Koska tutkimukseni perustana ei ole mitään yhtä tiettyä teoriaa, pidän tulosten analyysia teoriasidonnaisena. Tuomen ja Sarajärven (2003, 98) mukaan teoriasidonnaisessa analyysissä on tiettyjä teoreettisia yhtymiä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan tiettyyn teoriaan. Eskola ja Suoranta (1998, 19) mainitsevat aineistolähtöisen analyysin tarpeelliseksi silloin, kun halutaan saada perustietoa jostakin ilmiöstä. Tässä työssä halusin saada tietoa luokanopettajien viestintäosaamiseen liittyvistä käsityksistä.

Olen tulosten luokittelussa tavoitellut sisällönanalyysin avulla aineiston mahdollisimman perustavanlaatuisesta kuvausta. Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät nähdään perustuvan usein juuri sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan aineisto selkeään muotoon ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 93; 107; 110.)

Jotta kykenin tulkitsemaan tuloksia, oli aineisto muutettava kirjalliseen muotoon. Metsämuurosen (2005, 233) mukaan aineisto tulee muuttaa helposti analysoitavaan muotoon ja usein aineisto litteroidaan eli se kirjoitetaan puhtaaksi. Tein haastatteluja litteroidessani samanaikaisesti analysointia haastatteltavien vastauksista viestintäosaamisen osatekijöiden perusteella. Metsämuurosen (2005, 233) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja sen analysointi tapahtuvatkin osittain yhtä aikaa. Kun olin saanut aineiston litteroitua, ryhdyin tekemään tutkittavien vastauksista käsittekarttoja. Näin lähestyin aineistoa ensin selventämällä sitä tulkintaa varten. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 137.) Pyrin tätä kautta saamaan kokonaiskuvaa vastauksista. Halusin selvittää mitä oikeastaan oli vastattu ja olinko saanut vastauksia tutkimuskysymyksiini. Käytännössä vertailin haastattelu- ja tutki-

muskysymyksiä haastateltavien vastauksiin, joita olin koonnut käsitekarttoihin.

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, eikä esimerkiksi selvittämään asioiden riippuvuuksia toisistaan. Laadullinen tutkimus tavoittelee henkilöiden käsitysten vaihteluiden osoittamista. (Ahonen 1994, 126–127.) Toisaalta esimerkiksi Hirsjärvi & Hurme (2000, 173) näkevät teemoittelun aineistosta nouseviksi piirteiksi, jotka ovat yhteisiä haastateltaville. Teemat voivat pohjautua teemahaastattelun teemoihin, jotka toimivat ainakin lähtökohtina. Esiin nostetut teemat pohjautuvat aina tutkijan omiin tulkintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.) Laineen mukaan (2001) aineistosta pyritään saamaan esiin merkityksistä muodostuvia kokonaisuuksia. Tällaiset merkityskokonaisuudet nousevat esiin sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. (Laine 2001, 39.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä viestintäosaamisesta muodostaen kokonaiskuvaa vallalla olevista käsityksistä.

Eskolan ja Suorannan (1998) mielestä tutkimusaineistosta nousevat teemat aukaisevat tutkimusongelmaa, ensin on kuitenkin löydettävä aineiston massasta olennaiset aiheet. Onnistunut teemoittelu edellyttää sitaattien esille nostamisen lisäksi myös teorian ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Laadullinen tutkimus ja aineiston analyysi on empiiristä. Raportoinnissa tulee analyysin tukena esittää lainauksia alkuperäisestä haastattelusta. Ilmaukset toimivat esimerkkeinä ja tekstin elävöittäjinä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 21–22.) Tulososiossani käytän hyväksi suoria lainauksia aineistosta tekstin elävöittäjänä ja esimerkkeinä. Kuitenkin, jotta analyysi olisi kattavaa, tulkintoja ei tule pohjata yksittäisiin sitaatteihin (Mäkelä 1990, 53). Uskoakseni aineistosta tekemäni käsitekartat toimivat tämän ehkäisijänä. Olen muodostanut tulkintani koko aineiston perusteella.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tässä tutkimuksessa selvitetään millaisen merkityksen luokanopettajat näkevät olevan viestintäosaamisella opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Tutkimus hakee vastauksia myös siihen, mitä opettajat kokevat viestintäosaamisen olevan ja millaisena viestijänä he kokevat itsensä sekä opettajayhteisön muut jäsenet.

Tässä työssä olen pyrkinyt saavuttamaan kokonaiskuvaa opettajien näemyksistä ja kokemuksista viestintäosaamisen suhteen. Almeidan (2004, 363) mukaan tulisi tehdä enemmän tutkimusta viestintäosaamisesta muun muassa sen vuoksi, että ne voivat olla hyvä tiedonlähde koskien yksilön tunteita, käsityksiä, uskomuksia ja arvioita.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymysteni avulla pyrin selvittämään:

- Mitä opettajat ajattelevat viestintäosaamisen olevan?
- Millaisen merkityksen he näkevät viestintäosaamisella olevan opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa?
- Millaisena viestijänä opettajat kokevat itsensä?
- Millaisina opettajat näkevät opettajayhteisön viestinnän?

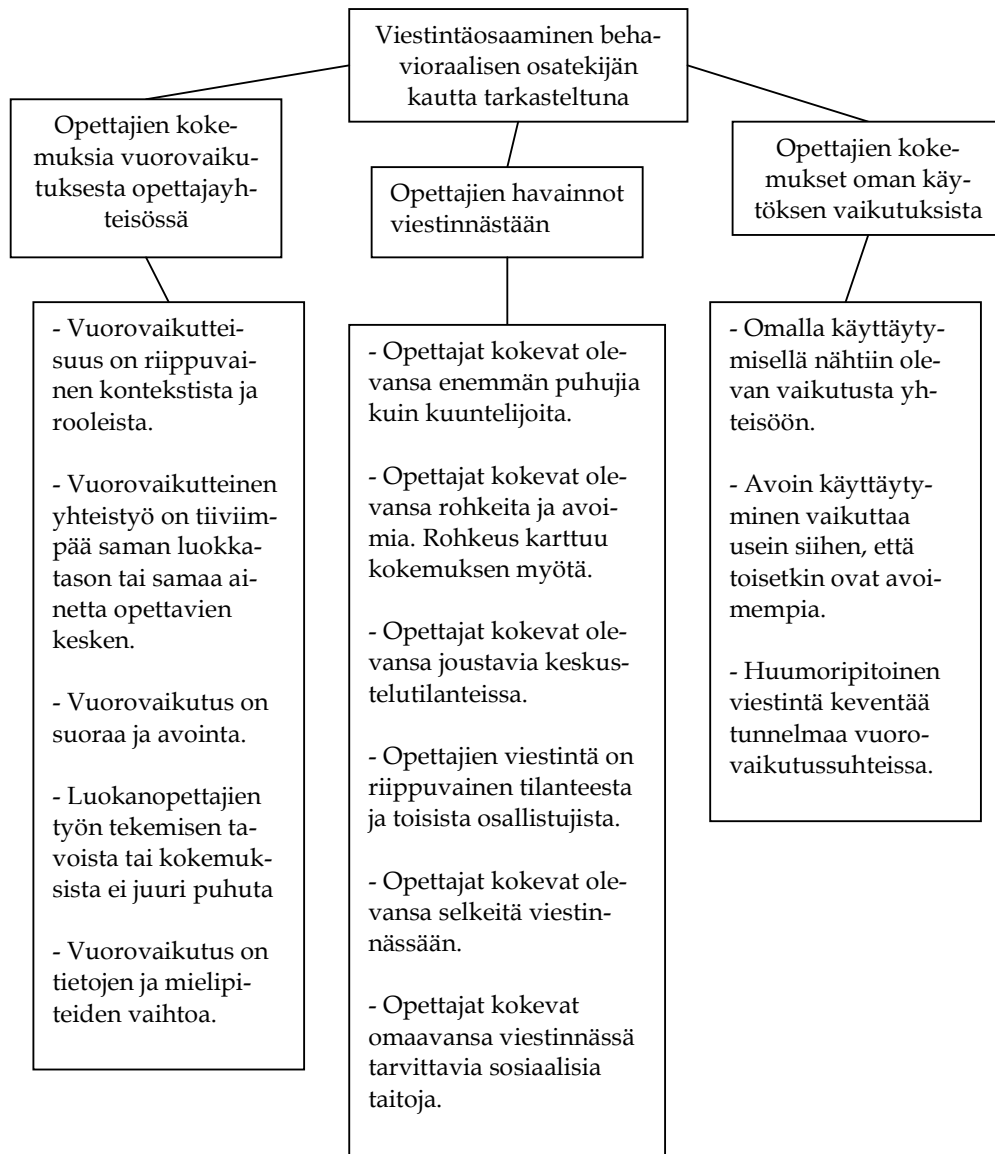
Tutkimuskysymyksistä olen muodostanut haastattelukysymyksiä (liite), jotka pohjautuvat määritelmiin viestintäosaamisen neljästä eri osatekijöistä: kognitiivinen, behavioraalinen, affektiivinen ja eettinen osatekijä. Olen selvittänyt luvussa 3.2 näiden käsitteiden tarkempaa määrittelyä ja niiden muotoa tässä tutkimuksessa.

6 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VIESTINTÄOSAAMISESTA OPETTAJAYHTEISÖN VUOROVAIKUTUSSUHTEISSA

Tässä luvussa tarkastelen opettajien käsityksiä viestintäosaamisesta opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Viestintäosaamisen määrittelyille yhteistä on, että osaamisen katsotaan muodostuvan eri osatekijöistä (ks. esim. Duran 1989; Valkonen 2003). Olen jaotellut tämän tutkimuksen tulokset neljään eri pääluokkaan luvussa 3.2 esittelemieni viestintäosaamisen ulottuvuuksien perusteella. Tässä työssä tarkasteltavia osatekijöitä ovat: kognitiivinen, behavioraalinen, affektiivinen ja eettinen. Tutkin luokanopettajien viestintäosaamista kyseisten osatekijöiden kautta, koska halusin saada monipuolista tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Viestintäosaamisen lähestyminen näistä näkökulmista tarjosi siihen hyvän mahdollisuuden. Olen luokitellut tutkimustulokset kyseisten osatekijöiden mukaisesti. Tulosten luokitteluiden perusteista kerron kunkin kappaleen alusta. Jokaista viestintäosaamisen osatekijää käsittelevän kappaleen alkuun olen lisäksi koostanut yhteenvedon kyseiseen osatekijään liittyvistä tuloksista (kaaviot 1-4). Kaaviot olen muodostanut tuloksista muodostuneen kokonaiskuvan perusteella.

6.1 Behavioraalinen näkökulma opettajayhteisön viestintäosaamisen tarkastelussa

Tarkastelen behavioraalisesta näkökulmasta opettajien havaintoja ja käsityksiä vuorovaikutuksesta ja viestinnästä opettajayhteisöissä. Behavioraaliseen osatekijään luen tässä kuuluvaksi luokanopettajien suoranaiseen käyttäytymiseen liittyvät havainnot (kaavio 1).



KAAVIO 1 Viestintäosaaminen behavioraalisen osatekijän kautta tarkasteltuna

Opettajayhteisössä tapahtuva vuorovaikutus

Opettajat mainitsivat usein, että heidän työyhteisössään viestintä on suoraa ja avointa. Opettajia pidetään avoimina ja ulospäin suuntautuneina sekä halukkaina viestijöinä. Opettajayhteisössä koettiin helpoksi lähestyä kollegoita. Eräässä työyhteisössä nimenomaa oli sovittu, että kaikista asioista voidaan puhua suoraan, mikä nähtiin toimivana ratkaisuna. Tämän kaltaiset sopimukset näyttäisivät kuitenkin olevan suhteellisen harvinaista muissa työyhteisöissä.

Suora ja avoin viestintä saatettiin kokea joskus myös vaikeana asiana. Eräs opettaja kertoi, että kolmannelle osapuolelle asioista voi joskus olla helpompi

puhua, jos aikuisten kesken tulee jotakin erimielisyyttä. Syiksi tähän arveltiin häveliäisyyttä ja eräänlaisen auktoriaseman puuttumista. Tällainen auktoriteettiasema koettiin olevan oppilas-opettaja - suhteessa, eikä oppilaille vastakkaisten näkemysten esittämistä pidetty hankalana.

...kyllä mä silleen ehkä kyllä mulla ainakin ite aika korkee kynnyks niin kun sanoa kellekkään niin kun aikuiselle mitään niinku silleen tavallaan poikkipuoleista että kyllä siinä kiusaus niin ku on se että jos kokee et joku on niin kun tehny tai sanonu väärin ni kyllä se helpompi tietysti aina on mennä jollekin toiselle kolmannelle osapuolelle siitä jupisemaan ku sille sama sille tietylle...(H8)

Vuorovaikutteista yhteistyötä tapahtuu usein saman aineen tai samoja vuosiluokkia opettavien kesken. Samaa ainetta tai luokkatasoa opettavien opettajien kesken yhteistyö voidaan nähdä sekä vahvana että heikkona alueena. Samaa luokkatasoa opettavien kesken yhteistyötä on paljon. Lisäksi kouluissa on nykyisin paljon pieniä ryhmiä, jotka vastaavat erilaisista koulun toiminnan osa-alueista. Jotkut opettajat kokevat kuitenkin, että tämänkaltainen yhteistyö ei ole riittävää. Yhteistyötä tulisi tehdä yli aine- ja luokkarajojen ja asioista tulisi keskustella muutoinkin, kuin ainoastaan ongelmia kohdatessa.

No liian paljon mun mielestä minkä nyt kaikki varmaan tietääkin että otetaan yhteyttä sillon kun tulee ongelmia et jos on joku nähty jossakin tai toisen luokan kanssa luokkalainen tehnyt jotakin ni sillä kohtaa sit opettajan kanssa mietitään yhteisiä linjoja mutta muuten on ainakin vielä omien kokemuksen mukaan tuo luokanopettajan työ aika yksinäistä siinänsä että ihan kysymällä saa kysyä sitten naapuriluokalta että no mites te teette tällä kohtaa ja ihan niin kun tällasia aineeseen liittyviä juttuja...mutta myös sitten ihan opetusfilosofisia...(H5)

Vuorovaikutuksen opettajayhteisössä nähtiin olevan sekä tietojen että mielihyvien vaihtoa. Opettajat kokoontuvat saamaan ja jakamaan tietoa infotilaisuuksiin esimerkiksi välituntien aikana. Tällaisissa tilaisuuksissa välitetään tietoa käytännön asioista. Työn tekemisen tavoista tai työssä pärjäämisestä ei juuri puhuta. Opettajat omaavat mielikuvia toistensa pätevyydestä. Etenkin nuorten opettajien vastauksista korostui halu puhua työstä avoimemmin ja jakaa siitä kokemuksia. Eräs nuori opettaja oli kokenut jonkinlaista avuttomuuden tunnetta vertaillessaan itseään kollegoihinsa. Kollegoista pidetään yllä mielikuvia, jotka eivät välttämättä aina vastaa todellisuutta.

... ite sit välillä tuntuu että et hei että että tosiaan täällä oli niin niitten omien niin kun ehkä ongelmienkin kans että ei niin kun pystynyt näkemään että mitä muuta täällä koulussa tapahtuu ja mitä täällä on että ei täällä nyt kaikilla muillakaan niinkö et sitä äkkiseltään näkee et nuo kaikki muut on tiiäkkö niin hyviä ja rutinoituneita ny ja niillä niillä niin kun

kaikki sujuu kun ne sitte ehkä...vähän nyt hekö silmät auennu että ei nyt kaikilla aina...nii...helppoo ookkaa...(H8)

Vuorovaikutuksen määrä ja laatu näyttäisi riippuvan siitä, keitä vuorovaikutustilanteissa on mukana. Opettajat kokevat, että joidenkin kanssa vuorovaikutus on virallisempaa ja joidenkin parissa hyvin toverillista. Työyhteisössä tapahtuva vuorovaikutus koetaan olevan helppoa etenkin, jos mukana ei ole hankalia persoonia.

Se on erittäin hyvää...meillä ei oikeen oo sellasia klikkejä meillä on semmoset hyvin avoimet välit opettajien kesken ja ja tota ei oikeen semmosta ketään nipottajaa eikä oikeen semmosta päällepainajaa niin että sillain niin kun että on hirveen helppo keskustella kenen kanssa tahansa ja vaihtaa ajatuksia...(H6)

Vastauksissa esiintyivät kontekstiin liittyen myös työyhteisön eri roolitukset. Opettajat olivat havainneet, että kaikki eivät keskustelee niin avoimesti kuin toiset. Uudet opettajat työyhteisössä saattavat esimerkiksi olla arempia osallistumaan avoimeen keskusteluun. Syntynyt rooli koettiin vaikeasti muutettavaksi sekä yksilön, että työyhteisön kannalta.

...ehkä semmonen millainen rooli muodostuu että jos muodostuu semmonen kuuntelija-rooli niin semmosen ihmisen voi olla myöskin vaikee sitten ottaa kantaa ja tehdä se hän on säilyy aina kuuntelijana...et roolin vaihtaminen voi olla hankalaa että se voi hämmästyttää sitten työyhteisöä ja kollegoja muutenkin se jos joku ottaakin erilaisen roolin...(H9)

Luokanopettajien havaintoja itsestään viestijöinä

Useat luokanopettajista pitivät itseään rohkeina ja avoimina viestijöinä. Luokanopettajat kertoivat olevansa enemmän puhujia kuin kuuntelijoita. Opettajat kokivat olevansa innokkaita ja jopa malttamattomia viestijöitä. Kuunteluun herkistyminen, koettiin tärkeäksi, jotta muutkin saisivat mahdollisuuden osallistua keskusteluihin.

...mä oon varmaan enempi puhuja kun kuuntelija ja kyllä mun pitäis siitä kuuntelutaitoonikin...saada siihen että että joskus sopivaa tietysti on sekin että että osaa pistää suunsa kiinni ja olla hiljaa ja antaa sillon sen mahdollisuuden niille muille...(H6)

...semmosta on huomioitu että vois tosiaankin sitten herkemmin käydä kuuntelemaan...et välillä tuntuu et on vähän vähän liian kadossa aina valmistamaan asioista ja niin kun et oman mielipiteen et kyl niin kun täytyis malttaa malttaa...(H7)

Kaikkien kanssa ei ehkä jokainen pysty olemaan niin rohkeasti ja avoimesti vuorovaikutuksessa kuin toisten. Vuorovaikutussuhteessa mukana olevien käyttäytyminen vaikuttaa omaan tapaan reagoida viesteihin tai tapaan käyttäytyä vuorovaikutustilanteessa. Oma käyttäytyminen on riippuvainen myös kontekstista. Virallisemmissa tilanteissa käyttäydytään eri tavalla kuin vapaissa tilanteissa.

...se riippuu aina siitä vähän tilanteesta...et välillä olen sellanen vähän hulvaton vähän semmonen vallaton...ihminen et tuota et on sanottu että multa niin kun voi odottaa mitä tahansa...et silleen tuota kuitenkin vakavasti otettava vaikka välillä ei ehkä siltä tunnu...(H7)

...tässä sitä on valitettavasti kyllä huomannu sitä että jostakin ihmisestä saattaa ärsyntyä vaikka niistä ei aluksi ärsyntynyt...sitten kun ärsyyntyy niin sitten saattaa jo heti niin kun aluksi jos sillä ihmisellä on jotain asiaa niin siinä on tietty varaus aina...(H3)

...kyllä mä joskus ehkä oon semmonen et jos on semmonen niin kun jos on hyvin semmonen vahva persoona jollakin toisella opettajalla jolla on hyvin vahva ajatus jostakin miten joku pitäs tehdä semmosessa tilanteessa ehkä on ei oo niin helppo sanoa että ei kun mä aattelisinkin näin...(H4)

Joillekin kollegoiden parissa tapahtuva vuorovaikutus on saattanut uran alkuvaiheissa tuntua hieman epävarmalta. Ajan mittaan he olivat kokeneet tulensa rohkeammiksi ja varmemmiksi. Kokemusten, esimerkiksi puheenvuorojen käyttämisen myötä, itsevarmuuden nähtiin kasvaneen.

...minusta on kiva jutella ihmisten kanssa ihan kahen kesken ja ite koen niin kun rohkeeks itteni uskallan avata niin kun jossakin opettajien kouksissa isommissakin joukoissa...(H9)

Opettajat pyrkivät käyttämään huumoria viestien mausteena ja ilmapiirin ylläpitäjänä. Huumorin käytön koettiin lisäävän vapaampaa ilmapiiriä työyhteisön vuorovaikutussuhteissa. Eräs vastaajista koki olevansa taitava viestijä, joka saavuttaa mielekkäitä vuorovaikutussuhteita.

...mä tuun hyvin juttuun erilaisten ihmisten kanssa ja mä oon mielestäni niin kun sellanen taitava viestijä että...omasta mielestäni mä osaan kuunnella toista ja...viestiä silleen että...syntyy sellanen miellyttävä vuorovaikutussuhde...(H2)

Opettajat kokivat ominaisuuksinaan viestien selkeän esittämisen ja itseilmaisun. Opettajat omaavat myös taitoja ylläpitää ja rakentaa keskusteluja, kyseenalaistaa asioita, esittää oma mielipide ja uskallusta osallistua keskusteluihin.

...mielestäni osaan aika hyvin ilmaista itseni että jos jotain ajattelen toisille kertoa ja välittää niin koen että tulen niin kun sillä lailla ymmärrettäväksi...(H4)

...tuon sen oman mielipiteen julki...mie en kyllä suoralta kädeltä aina niele asioita...jonkin verran kyseenalaistan jos on aihetta ja vaadin perusteluja...(H7)

Opettajista osa koki ominaisuuksikseen kyvyn lähestyä ihmisiä ja taidon lukea ihmistä ja heidän lähettämiään nonverbaaleja viestejä. Ihmistuntemus vaikuttaa siihen, miten tiettyjä ihmisiä kannattaa lähestyä, jotta viestin saa välitettyä. Ominaisuuksina nähtiin myös joustaminen ja kompromissien tekeminen opettajayhteisössä käytävissä keskusteluissa.

...semmonen sopivalla tavalla joustava että en pidä tiukasti kiinni siitä omasta mitä oon niin kun ajatellu vaan vaan tuota niin osaan sitten joustaa ja tehdä niitä kompromisseja...(H4)

Luokanopettajien oman viestintäkäyttäytymisen merkitys opettajayhteisössä

Omalla käyttäytymisellä nähtiin olevan vaikutusta muihin yhteisön jäseniin ja yhteisön jäsenten käyttäytymiseen. Opettajat kokivat, että oma käyttäytyminen vaikuttaa siihen, millaisen vastaanoton saa.

...totta kai jos on rauhallinen ite ja sillä lailla kuu ja jaksaa kuunnella niin kyllähän se toistakin rauhoittaa tai sillä lailla että siitä tulee miellyttävämpi siitä tai jos sitten vaikka keskeyttää tai on ärtynyt niin ei siitä varmaan hirveen pitkä keskustelu tuukkaan...että kyllä se mun mielestä se...kaikilla on ne tuntosarvet millä vähän sitä toista tunnustelee niin sitten jos on ei oikein löydy sitä yhteistä säveltä niin kyllähän se siihen katkeaa sitten se...vuorovaikutuskin kyllä ne nonverbaalit viestit on aika tärkeitä siinä...(H3)

Kun käyttäytyy avoimesti, kyselee asioita, kuuntelee toisia, toisetkin uskalta-
vat opettajien kokemusten mukaan avautua ja lähestyä.

...mä oon aika rohke...niin kun menee ja ottaa yhteyttä ihmisiin ja ruveta jutteleen ihan vieraittenkin kans...mää uskon että ku joku avaa pelin joku sanoo jonkun mielipiteen niin se rohkasee toisiakin...et se rohkasee minusta toisia siihen viestintään kun joku avaa pelin...ja pelinavaaja monessa suhteessa sitten ratkasee sen niin kun tyylin ja tason että kuka on ensimmäinen puhuja hän ohjaa niin kun aika paljon seuraavien tapaa puhua...(H9)

Aina omalla käyttäytymisellä ei kuitenkaan nähdä olevan vaikutusta.

...jos joku ihminen ei ylipäätään niin kun kerro omia asioitaan niin ei se niitä kerro vaikka kuinka olis avoin niin ei se ihan hirveen paljastavasti se toinen opettaja niitä kumminkaan kertoon...(H6)

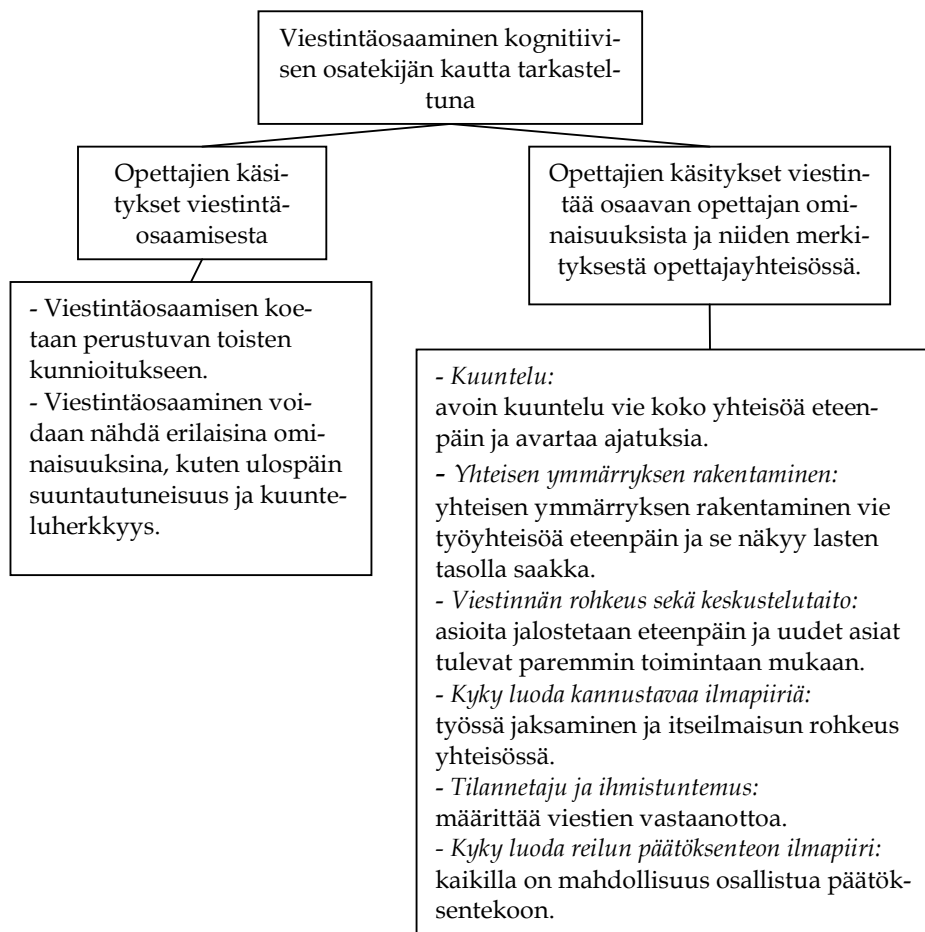
Huumorin tuominen opettajayhteisön keskusteluihin koettiin vapauttavana ja ilmapiiriä rentouttavana tekijänä. Huumorin nähtiin vaikuttavan siihen, miten viesti vastaanotetaan.

...jos oma oma lähtökohta on semmonen niin kun myönteinen ja jotenkin tota myönteisvirittynyt niin kyllähän se niin kun sitten vastaanottajassa mielummin saa ai aikaan semmosen myönteisen reaktion kun jonkun torjuva tai kielteisen...(H2)

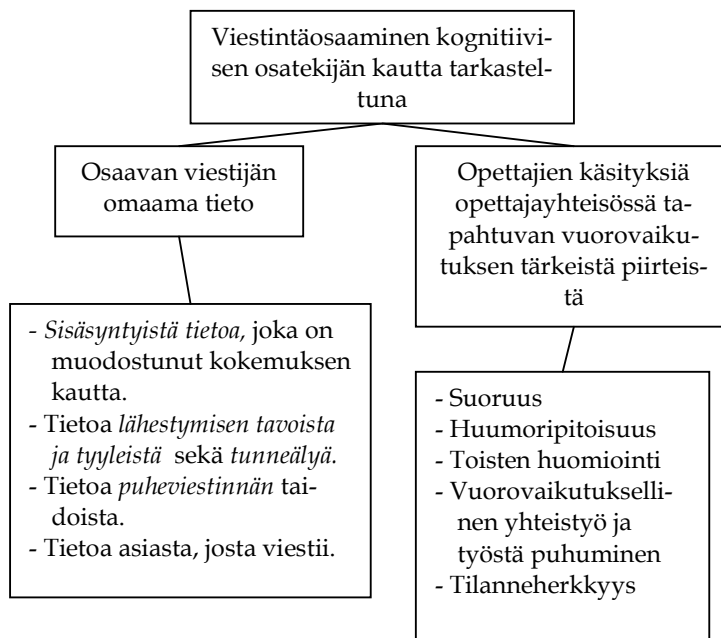
6.2 Luokanopettajien viestintäosaamisen tarkastelu kognitiivisen osatekijän kautta

Kognitiiviseen viestintäosaamisen osatekijään olen liittänyt sellaiset tulokset, jotka liittyvät jollain tavalla tiedolliseen puoleen ja opettajien käsityksiin viestintäosaamisen merkityksistä. Luvun alussa olevat kaaviot sisältävät viestintäosaamisen tarkastelua kognitiivisen osatekijän kautta (kaaviot 2a-2c). Selkeyden aikaansaamiseksi olen jaotellut kaaviot kolmeen osaan.

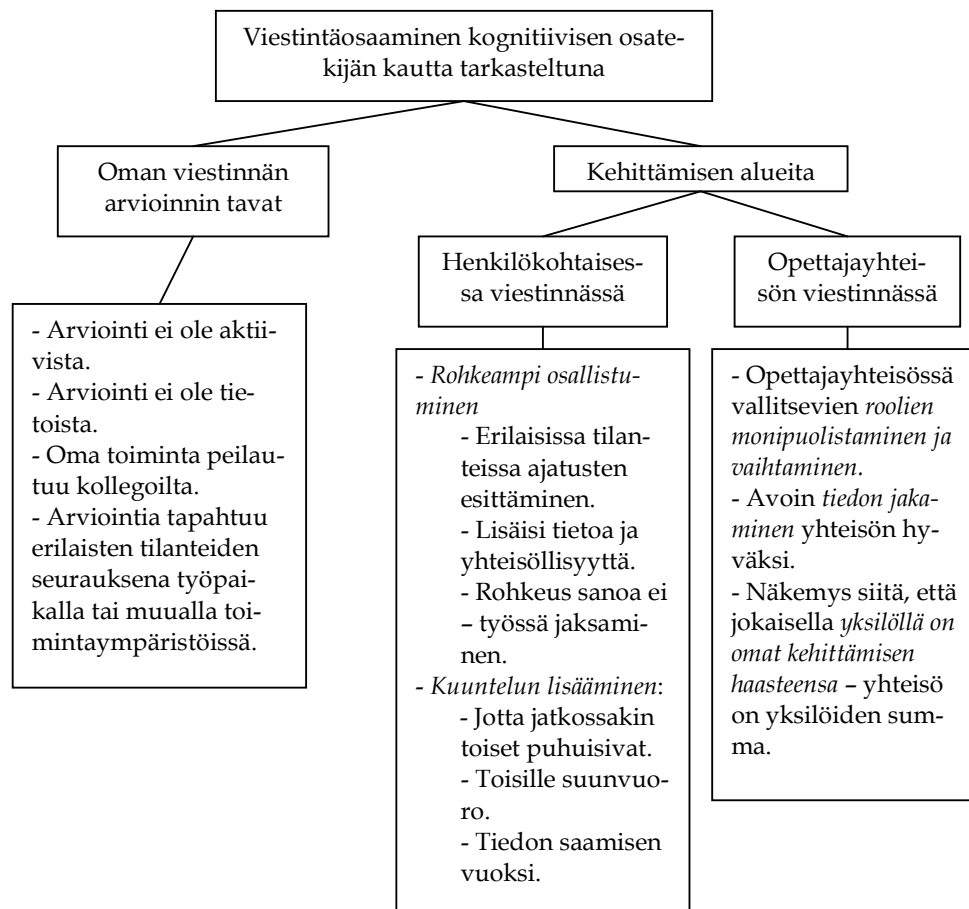
Tiedollista puolta on tarkasteltu tässä tutkimuksessa monesta eri näkökulmasta. Taitavan viestintäosaamisen määrittely voitaisiin luokitella myös behavioraalisen osatekijään kuuluvaksi, koska siinä käsitellään taitoja ja käyttäytymistä. Tällä valinnalla haluan kuitenkin korostaa sitä mitä todellisuudessa tapahtuu ja mitä toivottaisiin tapahtuvan.



KAAVIO 2 a Luokanopettajien viestintäosaaminen opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa kognitiivisen osatekijän kautta tarkasteltuna: Käsityksiä viestintäosaamisesta



KAAVIO 2 b Luokanopettajien viestintäosaaminen opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa kognitiivisen osatekijän kautta tarkasteltuna: Käsitykset tiedosta ja vuorovaikutuksen tärkeistä piirteistä



KAAVIO 2 c Luokanopettajien viestintäosaaminen opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa kognitiivisen osatekijän kautta tarkasteltuna: Oman toiminnan arvioinnin muotoja ja kehittämisen alueet omassa ja opettajayhteisön viestinnässä

Viestintäosaaminen opettajayhteisössä

Viestintäosaaminen näyttäisi opettajien mielestä syntyvän toisten kunnioituksesta. Erilaisuuden hyväksyminen koettiin kuuluvaksi viestintäosaamiseen yhtenä sen osana.

...kyllä se ehkä lähtee kuitenkin semmosesta niin kun toisten toinen toisensa semmosesta kunnioittamisesta...jollain tavalla nähtäis päämääränä niin kun sellainen yhteinen hyvä... että matkan varrella varmasti sitten ollaan eri mieltä ja samaa mieltä mutta jonkunlainen ois sellainen päämäärä...(H8)

...semmoset opettajana olemisen periaatteet on voi olla erilaiset ihmisillä ja ollaan niin erilaisia mutta toisaalta sitten se että et niin kun hyväksyy

sen niin kun erilaisuuden niin sitten taas se auttaa siihen että ymmärrettäänkin toisia paremmin...(H4)

Luokanopettajat eivät ominaisuuksista puhuessaan juuri maininneet taitavaa esiintymistä julkisissa tilanteissa. Esiintymistaito, yhtenä viestintää osaavan opettajan ominaisuutena, tuli esille ainoastaan yhden opettajan osalta, joka koki viestintäosaamisen asioiden sujuvana esittämisenä, esimerkiksi erilaisissa tilaisuuksissa. Viestintäosaaminen voitiin nähdä erilaisina ominaisuuksina: ulospäin suuntautumisena, viestintäkyvykkyytenä, kuunteluherkkyytenä, selkeänä viestimisenä niin kasvokkain kuin sähköisessä viestinnässä, viestintärohkeutena ja hyvän lähestymistavan valintana. Ihmistuntemus koettiin tärkeänä oikean lähestymistavan valinnassa.

No varmaankin se on tärkeää että saa sen viestinsä tuotua selväksi no nyt esimerkiksi osaa puhua ymmärrettävästi ja sitten varmaan niin kun mun mielestä osaa värittää ja maustaa sitä myös sillä lailla niin kun nonverbaaleilla...jutuilla että se on myös kiinnostavaa se mitä toinen sanoo...(H3)

... pitää jotenkin huomata olla myös hiljaa mutta ottaa vastaan muitten ajatuksia vaikka ne ois kovinkin erilaisia ettei tuu törmäämisiä...(H5)

... se että puhuttais jollain lailla niin kun samaa kieltä sillä tavalla niin kun ymmärrettäis toisia...eikä niin kun sanota kierrellen ja kaarrellen niitä asioita vaan ihan rehellisesti näin avoimesti niin sitten sillon sen luulis niin kun menevän perille ja tulee sitä keskustelua...mää koen sen viestintäosaamisen ihan kaikessa siis mä koen sen myöskin sähköisenä viestintäosaamisena...(H6)

Viestintää osaavan opettajan ominaisuudet sekä niiden merkitys opettajayhteisölle

Useat osallistuneet käsittivät avoimen kuuntelun osaavan viestijän ominaisuudeksi. Kuunteluun liitettiin usein myös toisen huomiointi, keskinäinen luottamus ja kunnioitus.

...osaa olla hiljaa ja kuunnella, kun luokassa tottuu kuitenkin olemaan se joka puhuu...niin sitten se rooli jää helposti päälle tuollakin että...(H1)

...ehkä lähtisin paremminkin miten osaa ensin kuunnella ja sitten osaa niin kun viestiä eteenpäin et se on niin kun tärkeää että ei vaan ajatella ajattele omaa ilmaisemistaan vaan myöskin kuuntelee niin kun toisten näkökantoja ja semmosia lähtökohtatilanteita joista sitten voidaan viedä eteenpäin sitä asiaa että kuunteleminen ja viestiminen mun mielestä kulkee käsi kädessä...(H9)

Yhteistyökyky, epätietoisuus ja kompromissien hakeminen koettiin tärkeiksi ominaisuuksiksi. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen nähtiin työyhteisöä eteenpäin vievänä tekijänä. Vuorovaikutuksen laadun koettiin ulottuvan myös lasten tasolle.

...ei voi olla kauheen itsekäs isossa työyhteisössä vaan...pitäs pystyä välillä luopumaan omista...niinku hyoistä ajatuksistaan kun huomaa ettei ne ei oo muitten mielestä välttämättä...niin hyviä...ni kyllä se ehkä korostuu just suuressa yhteisössä, että pienessä on enemmän tilaa niille...jokaisen eh. persoonille...Mutta tässä suuressa pitäis löytää se yhteinen linja niin siinä ei voi kauheesti sitten yhen ihmisen mukaan mennä...(H1)

...jos vuorovaikutus on huonoo tai se puuttuu ni vaikuttaahan se koko työyhteisöön paitsi että niitten aikuisten on vaikee siellä olla mutta sitten siihen ihan siihen työhönkin että et niin kun kyllähän lapsetkin vaistoo sen että jos niin kun aikuisilla on jotenkin huonosti asiat...työ työyhteisössä että silloin kun se yhteistyö ei suju silloin se näkyy siellä lasten tassollakin...(H4)

Rohkeus, itsensä selkeä ilmaiseminen sekä asioista keskustelu koettiin osaan viestijän ominaisuuksiksi. Avoin keskusteleminen nähtiin yhteisöä kehittävässä resurssina. Asioista avoin keskustelu nähtiin tärkeänä myös sen vuoksi, että keskusteluiden myötä toimintaan oltaisiin paremmin sidoksissa ja asiat tulisivat paremmin käytäntöön mukaan. Mielipiteiden ilmaiseminen nähtiin tärkeänä sen vuoksi, että silloin niitä kyettäisiin käsittelemään.

...taito kertoa se oma ajatus ja omat mielipide ja uskallus siihen että voi olla että joku uus työntekijä talossa ni voi olla ar arempi siihen että aatteele että täällä on aina tehty tällä tavalla asiat että...et sit uskaltas sanoo että et entäs jos tehtäskin näin...(H4)

Ilmapiiiri tulisi opettajayhteisössä saada sellaiseksi, että ideointia tapahtuu ja että uskalletaan esittää omia näkökantoja. Tällainen ilmapiiiri voidaan saavuttaa kunnioituksen kautta.

...tavallaan niin ku piirteet on et kuunnellaan toisia ja niin sitten vielä kun se liittyy siihen että kunnioitetaan myös toisia kun kerta kuunnellaan ja sanotaan sitte itekin ni musta se on niin ku oikeestaan ainut tapa että...mitään semmosta vie...semmosta rakentavaa viestintää tai ylipäättään toimintaa voi syntyä...(H8)

Viestintää osaava opettaja omaa taitoa jäsentää viestit ja kykyä esittää asiansa selkeästi tilanteen vaatimalla tavalla. Osaava viestijä omaa myös tilannetajua.

...se että pystyy lähestymään se on tärkeää ja sitten se että tosiaan että mitenkä niin kun tää pystyy jäsentelemään sen sanottavansa ja viestinsä ja minkälaisella asenteella sitten lähestyy...sitä tai niitä kenelle viestii se on se on tärkeää oikein se asennoituminen siinä on tärkeä...kyllähän se tietysti työhön vaikuttaa ja siihen esimerkiksi että millä tavalla toiset lähtee mukaan johonkin sellaseen ehdotettuun mistä on viestitty...(H10)

Tärkeänä viestintää osaavien opettajien ominaisuutena osa vastaajista mainitsi reilun päätöksenteon, jossa jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa. Esimerkiksi jokaisella opettajalla voitiin nähdä olevan vahvuuksia, jotka olisi hyvä saada yhteisön käyttöön. Demokraattisuudessa nähtiin koulun kulttuurin kehittämisen mahdollisuus.

...että niin kun tulee semmonen reilun tuntunen päätöksenteko kaikkia on kuultu kaikilla on ollu mahdollisuus sanoa mielipiteensä sitten että sanooko kaikki niin se on taas sitten minusta heidän häpeensä jos jotkut ei sano...ja sitten vähän turhaa valittaa jälkeinpäin jos ei oo avannu suutansa sillon kun siitä on...niin kun keskusteltu...(H9)

Opettajayhteisön vuorovaikutuksessa tärkeiksi koettuja piirteitä

Suoruus nähtiin usein tärkeänä vuorovaikutuksessa. Suoruuteen voidaan myös liittää vuorovaikutuksen selkeys. Muutamat haastateltavista olivat sitä mieltä, että asioiden reilu esille nostaminen avoimesti olisi tärkeää, jotta niihin voitaisiin tarttua. Kuitenkin suoruuteen suhtauduttiin joiltain osin myös varauksella.

No avoimuutta, suoruutta siis tietysti nyt ei kaikkea tarvi sanoa heti tietty suodatin mutta...mutta kuitenkin että niistä asioista pystyttäis puhumaan...(H3)

...semmonen siis tiettyyn asteeseen asti avoimuus mutta myös semmonen...tietysti semmonen itsehillintä myös toisaalta ja asiallisuus...(H8)

Opettajat kokivat myös, että ihmisiä on helpompi lähestyä kevyen huumorin kautta. Huumori koettiin merkittävänä tekijänä ilmapiirin luomisessa ja sitä kautta vaikeampienkin asioiden käsittelyssä.

... jos ne persoonat on semmosia että tämmöstä tämmöstä niinku se se vuorovaikutus on elikkä myönteistä avointa...huumorin säestämää niin silloin on luonnollisesti helpompi kohdata niitä...niitä sitten semmosia vaikeempiakin...asioita siellä ja ja helpompi käsitellä...(H2)

Tärkeänä pidettiin toisten huomiointia ja tilanneherkkyttä. Vuorovaikutus koettiin työhyvinvointia ylläpitävänä tekijänä, joka auttaa jaksamaan työssä ja eräänlaisena hyvän tunnelman ja suhteiden luojana ja ylläpitäjänä.

No kyllä joo mä sanoisin just sen et ite musta siinä on just et siinä-hän...tavallaan...ylläpidetään ja kehitetään just niitä hyviä suhteita niihin työtovereihin...et se on semmosta niinku että mää mä tota...hyväksyn toiset ja tuun hyväksytyksi ja sitä kautta tuon siihen niinku yhteisöön sellasta hyvää tunnelmaa...(H2)

Opettajat pitävät yhteistyötä ja vuorovaikutusta tärkeänä. Ilman avointa yhteistyötä opettajan työ olisi vaikeaa. Yhteistyön osalta nousi esiin myös yksilöiden erikoisosaamisalueiden hyödyntäminen. Yhteistyö nähtiin sellaisena asiana, että sen tulee tapahtua vuorovaikutteisesti ja toisen mielipiteitä kunnioittaen.

...mä pidän tärkeänä sitä että...että me ollaan avoimia toisillemme mutta sitten myöskin sitä että meillä on se oma vapaus siinä tehdä... jos halutaan viedä sitä yhteistyötä niin sitä asiaa poikii kummaltakin eikä niin että toinen vaan orjallisesti aina ottaa siltä toiselta että semmosta vapautta myöskin siinä vuorovaikutuksen kanssa...(H6)

Osaavan viestijän omaama tieto

Tieto voitiin nähdä sisäsyntyiseksi tiedoksi, joka on persoonasta lähtöisin ja jota voidaan koulutuksen avulla kehittää. Osaavan viestijän katsottiin omaavan tietoa, joka on karttunut kokemuksen myötä harjaannuttamalla. Osaava viestijä omaa luontaista, sisäistä käytännön tietoa viestinnästä ja vain jonkin verran puheviestinnällistä tietoa.

...musta tuntuu että semmonen opettaja joka on taitava viestijä niin voi olla ihan taitava ja kiinnostunut monesta muustakin asiasta että varmaan sit tarttuu niin kun hihaan niitä tietoja sieltä sun täältä...ei pelkästään ottais aina ihan tutkimuksiin se on se arkipäivä enemmän että sieltähän se on kaavittava se tieto tässä...hyvin pitkälle ne tiedot ja kokemuksen kautta...(H7)

Tietoa tarvitaan viestinnässä siihen, millä tyyllillä ihmistä tulee lähestyä. Toisia ihmisiä lähestyttäessä tarvitaan tunneälyä ja tietoa eri viestintätyyleistä.

...ettei valtaa liikaa tilaa et jos aina on niin kun yks ihminen äänessä ja sitten tota pyrkii hallitsemaan sillä määrällä tai sitten myöskin laadulla että jos kovin hyökkäävä tyyli on niin se hyvin äkkiä kääntyy itteensä vastaan että sitä ihmistä ei kuunnellakaan jos se kovin hyökkää sillä asialla...(H9)

...no voihan sillä olla psykologistakin tietoo...että...miten lähestytään...ihmistä ja mitä kautta lähestytään miten ne sanat asetetaan ja mi-

kä on sen viestin avaus kun lähetään liikkeelle pitää tietysti semmosta tietoo olla...(H10)

Tietoa omaavalla viestijällä voidaan nähdä olevan eräänlainen valta-asema. Aineistosta nousi esiin myös näkökulma, jonka mukaan voi olla taitava viestijä vaikka puhuisi mitä vain.

...jos aattelee ylipäättään ni jokuhan voi olla ihan äärettömän taitava viestijä ja se puhuu niin ku ihan puuta heinää että tuota niin ni tai silleen joku niin ku on vaan niin älyttömän hyvä niin kun vaikka puhumaan...mutta että kyllähän tieto niin kun ylipäättään on valtava antaa sen valta-aseman...et semmonen tietynlainen yleissivistys tai näin niin kyllähän sitä sitte...ehkä rohkenee...mutta niin toi että just et toisaalta niinkö taas sitte joku uskaltaa avata suunsa eikä sillä aina niin paljon sitä tietoo...(H7)

Oman viestinnän arvioinnin tavat

Arviointia ei tapahdu aktiivisesti. Opettajat arvioivat ja pohtivat omaa toimintaansa enemmän toisilta saadun suoran- tai epäsuoran palautteen kautta. Arviointia tapahtuu paljolti erilaisten tilanteiden seurauksena. Esimerkiksi, jos työyhteisössä on tapahtunut väärinkäsityksiä.

... kyllä sitä herkästi sitten jos tulee väärinkäsitys vaikka niin sit et mistä se johtu että tottakai sitä eka niin kun aattelee että ei ne ei ne taukit kuuntele... mitä mie sanon eikö ne nyt ymmärrä et herkästihän tälle linjalle lähen...mutta sitten se sit tosiaan niin kun sit semmosessa tilanteessa et hetkinen sitä ois ehkä voinu vielä selkeemmin sanoa...(H7)

Kehittämisen alueet omassa ja opettajayhteisön viestinnässä

Kehittämisen alueet osoittautuivat useilla opettajilla liittyvän joko kuunteluun tai sitten rohkeampaan osallistumiseen. Oman viestinnän kehittämisen alueiksi opettajat kokivat kuuntelun lisäämisen. Kuuntelun lisääminen nähtiin tärkeäksi muun muassa sen vuoksi, että useammat yhteisön jäsenet saivat mahdollisuuden kertoa mielipiteensä.

...sen et vielä enemmän osais kuunnella että ite on liikaa äänessä minkä mä nyt synniksi sanon kaikille muillekin opettajille että sen tunnistaa aika helposti myös muissa että että nyt tähän väliin pitää muuten puukolla tulla lyömään se tila että saa sanottua ite jotakin...muutakin kun nyökytelyä että se on semmonen...ammattitauti...jos ei toista ihmistä kuuntele niin sillan se ei tuu sulle paljo puhumaan enää...(H5)

... hyvin herkästi jään siihen puhepuolelle ja se kuuntelupuoli jää paljon huonommaksi...vaikka sen hetken hiljaisuuskin niin että joku toinen joka

on hitaampi sitten saamaan sitä omaa puhuttavaansa sieltä niin se pysyy sitä saamaan jos koko ajan toinen puhuu niin se toinenhan ei saa siten sanottua sitä vaikka sillä oliskin ne ajatukset...(H6)

Kehittämisen alueina nähtiin toisaalta, eräänlaisena vastaparina, myös suorempi ja rohkeampi viestintä erilaisissa tilanteissa sekä viestinnän lisääminen määrällisesti. Viestinnän lisääminen koettiin tärkeäksi omien ajatusten esittämisen julki tuonnin kannalta. Eräs opettaja oli myös tehnyt havainnon, että hänen tulisi enemmän kysellä toisilta, eikä olettaa niin paljoa. Viestinnän lisäämisen katsottiin tuottavan enemmän tietoa ja lisäävän yhteisöllisyyden tunnetta.

...sanotaan näin et silloin kun meillä on koko porukan kokous niin siellä välttämättä en ehkä ole tarpeeksi rohkea aina tuomaan omia ajatuksia ehkä siinä pienemmässä kun mietitään niin tuon mutta en en isossa että se vois olla ehkä semmonen yks kehittämisen alue...mää oon joskus ajatellu et et tota niin että kun siellä on moni muukin joka ei ei sano aina kaikkee että et tota niin ettei sitten aina niin tiettyjen varassa tavallaan...se että ehkä hekin kokis sen että useempi sanois niin kun mielipiteensä...että tavallaan niin kun semmonen paineita siihen että että pitäis oma ajatus tuoda rohkeammin esille...(H4)

No ehkä tässä määrässä vois tietysti toisaalta niin ku enemmänki määrällisesti vois vois viestiä ja ehkä asioista enemmän jos kerkiäis...se se on ehkä semmonen...ihan tiedon tiedon ja yhteisöllisyyden lisäämiseks...(H1)

Koko työyhteisölle kehittämisen haasteiksi mainittiin roolien monipuolistaminen, suoruuden sekä avoimuuden ja kuuntelun lisääminen. Roolien monipuolistuminen tarjoaa uudenlaisia ajatuksia yhteisölle. Työyhteisön jäsenten tulisi erään vastaajan mukaan toimia useissa eri rooleissa ja erilaisissa työryhmissä.

... jos on on tuota omat mielipiteet niitä tuotais julki ettei sitten selän takana ruveta marmattaan että semmonen ei oo kiva...(H7)

Avoimuuden osalta nähtiin tärkeänä tiedon jakaminen yhteiseen käyttöön. Esimerkiksi, jos opettaja käy koulutuksessa, niin hän avoimesti jakaisi sieltä saadun tietonsa myös muiden käyttöön.

...avoimuus siis siihen että kun on ammattilaisia tässäkin koulussa kolmekymmentä varmaan jokaisella on ne omat vahvuutensa niin kuinka niitä jokaista sais niin kun jaettua muille...ja niissäkin se että jos toinen käy vaikka koulutuspäivillä jossakin niin et sit se ei jäis siihen vaan että no otetaas koko koululle tää jotenkin...(H5)

Toisaalta koettiin myös, että työyhteisö on jäseniensä summa. Jokaisella yhteisön jäsenellä nähtiin löytyvän omat kehittämisen haasteensa.

...se joukko on kuitenkin niin kun niitten jäseniensä summa ni tietysti kaikki meistä on erilaisia ja kaikilla on ne omat heikkoudet ja vahvuudet niistä on nyt syntynyt mun mielestä ihan semmonen suhteellisen hyvä soppa mutta kaikilla on varmaan ne omat kehittämisensä...(H3)

Jokaisella on myös oma vastuu yhteisön toiminnasta. Asioista tulisi puhua avoimesti.

...onhan se valitettavaa että...organisaatiot ja yhteisöt jotka voi älyttömän huonosti siellä on älyttömästi tietoo mikä on pielessä mut sitä ei niin kun saada ilmaistua julki...ja sillonhan siinä on jokainen syyppää joka siellä vaan istuu ja mutisee sitten ruokapöydässä toiselle taikka pöydän sivussa että tuota sillä tavalla jokainen on vastuullinen myöskin siitä työpaikkansa tai missä yhteisössä nyt no tässä puhutaan siitä opettajayhteisöstä ni tota vastuussa itsekin siitä tavallaan...(H2)

Kehittämisen alueena nähtiin ongelmiin puuttuminen. Tässä osoittautui olevan hieman erilaisia käsityksiä. Erään opettajan mielestä ilmenevät ongelmat tulisi käsitellä, mutta aina opettajat eivät välttämättä tiedä kenen niihin pitää puuttua.

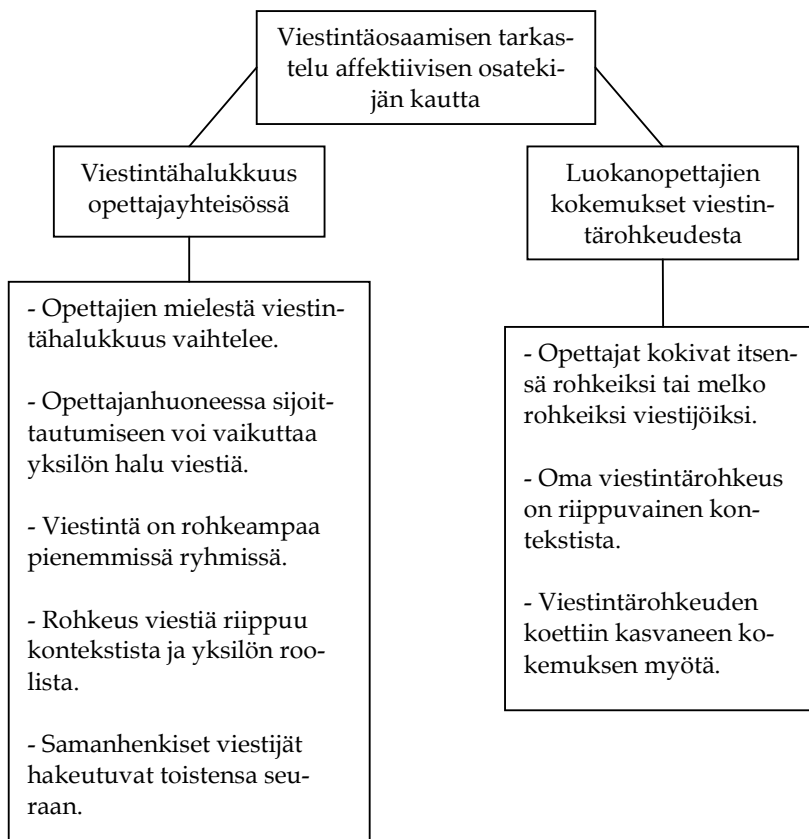
... joittenkin kollegoitten välillä selvästi sellaista niin kun hankausta niin...sitä sitä oon miettinyt että mi kuka siihen puuttuisi että se kuitenkin heijastuu sitten kaikkiin että onko se rehtorin tehtävä puuttua vai onko ku kenen tahansa tehtävä puuttua että että se et joskus semmoset tilanteet on on tuota niin kestäny vähän liiankin kauan...ettei niin kun vaan painettais villasella annettais niin kun tilanteen mennä koska usein ne ei ratkee itsestään vaan ne jää sinne vaan muhimaan sitten ne asiat...(H4)

Toisaalta taas ongelmien voidaan nähdä olevan monen tasoisia. Kaikkea ei välttämättä tarvitsisi tuoda aina esille.

...ehkä hiljasesti vaan hävittää se asia niin mää kokisin tässäkin tilanteessa parempana kun sen että sitä nostetaan sitä kissaa jatkuvasti pöydälle...(H6)

6.3 Viestintäosaamisen tarkastelu affektiivisen osatekijän kautta

Tässä tutkimuksessa viestintäkompetenssin affektiivista osatekijää on lähestytty viestintärohkeuden ja viestintähalukkuuden kautta. Kaaviossa 3 näkyy koottuna opettajien käsityksiä viestintähalukkuudesta ja omasta viestintärohkeudesta.



KAAVIO 3 Viestintäosaamisen tarkastelu affektiivisen osatekijän kautta. Luokanopettajien kokemuksia viestintähalukkuudesta ja viestintärohkeudesta

Viestintähalukkuus ja viestintähaluttomuus opettajien välisissä vuorovaikutussuhteissa

Osa opettajista on halukkaita ja innokkaita sanomaan mielipiteensä kaikesta. Myös viestintähalukkaiden ja haluttomien sijoittautumisesta tilassa oli tehty havaintoja. Viestintähaluttomat eivät esimerkiksi hakeudu niin keskeisille paikoille kuin halukkaat viestijät.

...haluttomat istuu vielä vierellä seinän vierellä ja hörppii kahvia ja on tota ehkä toisenlaiseen viestintään suuntautuneita lukevat lehtee siellä itekseen ja toiset sitten on siellä keskellä mielellään semmoisella keskeisellä paikalla ja heittä sieltä niitä juttuja kovaan ääneen niin että varmasti kaikki kuulevat...(H2)

Jotkut opettajista kertovat omaan työhönsä liittyvistä asioista herkemmin kuin toiset. Työssä kehittymisen kannalta työhön liittyvistä asioista koettiin olevan tarpeellista keskustella.

...jos on joku hyvä idea tai ajatus ollu itellä niin ihan selvää ero löytyy siinä että toiset on innokkaampia ja muistaa kertoa sitä myös muille että se ei oo sitä oman niin kun tiedon panttaamista että et on keksinyt pyörän ja jokainen joutuu keksimään sen itse alusta uudelleen että et kun on niin yk ammatti jossa oot tavallaan yksin mutta on ammatti missä sä voit jakaa paljon asioita niin se heiluri sillä välillä on valtava...(H5)

Viestintähalukkuutta voivat vähentää työyhteisössä olevat ongelmatilanteet. Esimerkiksi, jos yhteisössä olevilla opettajilla on keskenään jonkinlaista kiinaa, eivät he välttämättä keskustelee keskenään.

...kyllä jos on niin kun semmonen työpaikka missä on niin kun jotain henkilökohtaista kahnausta keskenään niin eihän sell henkilöt taida viestiäkään keskenään kun vaan luimuilemalla ja ehkä hyvin semmosella kirjakielellä puhutellen toinen toistansa...(H7)

Osallistuminen viestintään riippuu tilanteesta ja roolista yhteisössä. Osallistuminen saattaa myös riippua yksilön tarpeista saavuttaa asemaa yhteisössä, tai siitä kokeeko ihmisten kohtaamisen yleisestikin työläänä. Tilanteeseen liittyen, osallistuminen keskusteluihin saattaa riippua toisesta osapuolesta.

...joittenki kans niin ku syntyy sitä juttua ja joittenkin kanssa ei osaa ehkä puhua sitte muista kun sitte näistä kouluasioista ja toisen kans taas sitten on niin ku et kyllä täytyyhän se tietysti sitten on taas muussa elämässä jotankin yhteistä josta on sitten helpompi...ja toisten kanssa on tietenkin lupsakampaa...(H8)

Aineistosta nousi esiin, että jotkut opettajat uskaltavat sanoa herkemmin mielipiteensä pienemmissä ryhmissä. Tästä johtuen pienryhmissä työskenteilyä pidettiin hyvänä toimintatapana.

...kyllä se yleensä on meidän opettajien kokouksissa ja ja kaikissa näissä tämmösissä tilaisuuksissa missä mielipiteitä taikka sellasta jotain vuoro-vaikutusta on niin ne samat esiintyy ja ne toiset on hiljaa ne korkeintaan sitten kun mennään sinne naistenhuoneen puolelle niin sitten siellä voi tulla sitten että ne purkaa semmosessa pienessä joukossa...(H6)

Opettajat olivat havainneet, että viestintähalukkaat hakeutuvat samanhenkisten ihmisten seuraan. Toisaalta nähtiin, että vuorovaikutteisuus vetää puoleensa kaikkia opettajia.

...kaikki hakeutuu varmaan enemmän sinne missä sitä vuorovaikutusta on ja sitä viestintätaitoo koska taas jos ajattelee että siellä istuu sitten tietty joukko joilla on vaikeuksia siinä niin se aika piinallistakin istua siinä mutta ei oo niinkään piinallista istua hiljaa kuuntelemassa kun toiset puhuu joilla on hyvät viestintätaidot...(H6)

Luokanopettajien kokemukset omasta viestintärohkeudestaan

Opettajat kokivat itsensä rohkeiksi tai melko rohkeiksi viestijöiksi.

...oon kyllä omasta mielestä kyllä rohkea viestiä mutta ehkä vähän liiankin rohkea väillä et tuota et välillä ois ihan hyvää olla hiljaakin tuota et et oon sillain voi työkaverit aivan hyvällä syyllä olla siinä uskossa että takuulla tietävät mitä mie niin kun ajattelen heijän ei tarvii arvailla...(H7)

Kontekstilla voidaan nähdä olevan vaikutusta viestintärohkeuteen. Vapaat ja viralliset tilanteet opettajayhteisössä nähtiin erityyppisinä ja virallisissa tilanteissa aktiivista osallistumista nähtiin tapahtuvan vähemmän.

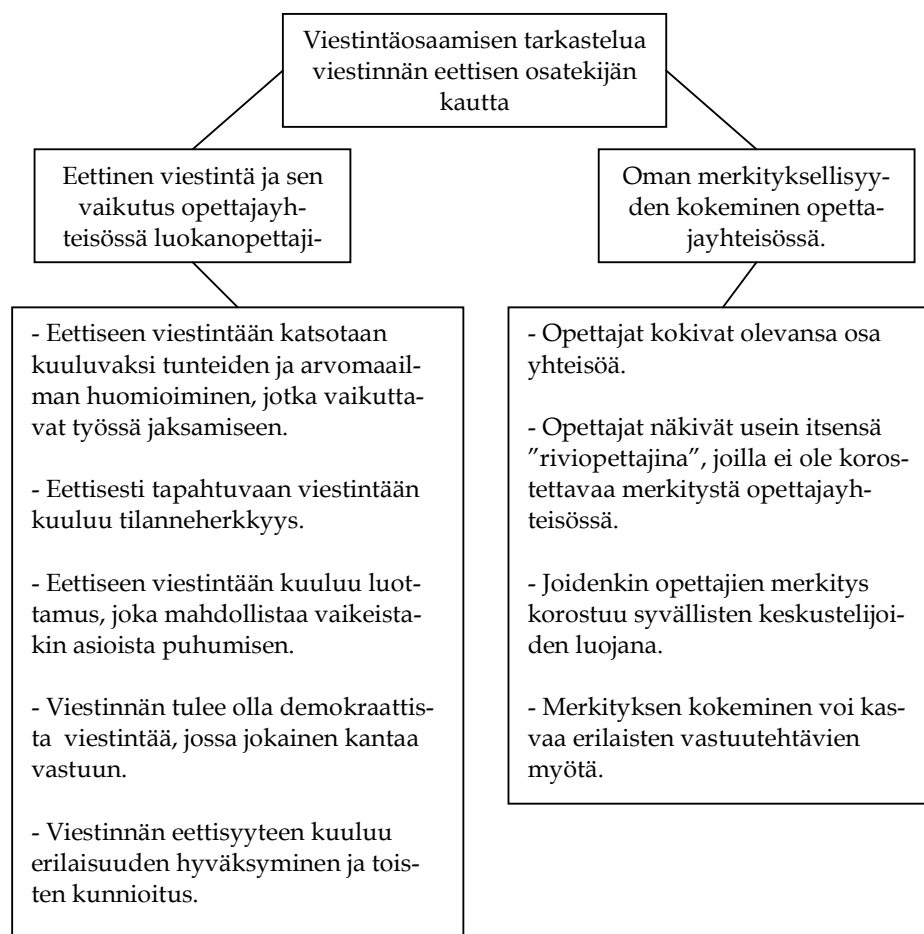
...en oo kyllä se kaikista suulain enkä rohkein mutta mutta en kyllä sitten tätä sakkii kun ajattelee niin hiljasinkaan ehkä se tilanne on jotenki semmonen epävirallisempi että kun on iso porukka ja jos on tavallaan niin kun opettajankokous ja se tuntuu virallisemmalta...niin silloin tuntuu että sen pitäis olla semmonen mietitty ajatus minkä sanoo et sitten kun vaan jutellaan tässä ni sen ei tarvi niin olla sellanen...virallisen oloinen...(H4)

Viestintärohkeuden koettiin kasvaneen ajan ja kokemuksen kautta saadun ihmistuntemuksen myötä. Rohkeuden nähtiin kasvavan, kun opettaja on mukana erilaisissa tilanteissa ja sitä kautta hänen viestintätaitonsa harjaantuvat.

...mä uskon että voin sanoa kaiken mitä tarvii ajattelee että tietysti suodattaen vähän...riippuu kenelle sen asian sanoo ni suodattaa ensin sillä tavalla että tietää että...miten se ihminen siihen suhtautuu tai muuten...että aika hyvin jo tuntee kollegoittaa...että mitä millä tyylillä ihmisille voi puhua ja sanoa...kyllä silloinkin [nuorempana] varmaan rohkeni sanoa mutta nyt on ehkä enemmän kokemusta sitten että miten kannattaa sanoa...(H1)

6.4 Eettisyys opettajayhteisön viestinnässä

Tässä tutkimuksessa viestinnän eettisyyttä opettajayhteisössä tarkastellaan sen kautta, miten opettajat näkevät viestinnän eettisyyden ja sen merkityksen opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa ja miten opettajat kokevat oman merkityksellisyyden (kaavio 4).



KAAVIO 4 Viestintäosaamisen tarkastelua viestinnän eettisen osatekijän kautta

Eettisyyden määrittelyä ja eettisen viestinnän vaikutukset opettajayhteisöön

Opettajat katsoivat, että koska he kasvattavat lapsia eettiseen toimintaan tulisi heidän itsensäkin toimia eettisten periaatteiden mukaisesti. Eettisyys viestinnässä koettiin tunteisiin ja arvomaailmaan liittyvänä asiana, joka vaikuttaa jaksamiseen. Eettisyys viestinnässä voitiin nähdä viestien sisällöissä. Eettisen

viestinnän merkitys koettiin myös taitona arvioida, mikä on tilanteeseen sopivaa viestintää. Lisäksi koettiin, että kontekstin huomiointi ja tilanneherkyys vaikuttaa viestien vastaanottamiseen.

...millä tavoin lähestyy niin kun toisia taikka millä tavalla sanotaan asioista taikka taikka huomautetaan taikka muistutetaan taikka informoidaan minkälainen se lähestymistapa on niin se on se on tärkeä kyllä...se vaikuttaa yhteistyöhön taas sitten niitten henkilön viesteihin asennoitumiseen...niitten huomioonottamiseen...ja sisältöihin reagoimiseen...(H10)

...mä liitän sen [eettisyyden]... jollain tavalla niinkun tunteisiin ja sitten tämmöseen ihmisen omaan arvomaailmaan...ehkä silleen näkee että jotkut korostaa ehkä viestinnässään enemmän niitä negatiivisia asioita ja toiset taas pyrkii löytämään ne positiiviset asiat että...työhön liittyvissäkin asioissa... se luo sen tunnelman... se näkyy sitten jaksamisessa.(H1)

Eettinen viestintä voitiin yhdistää koulun toimintaa ohjaavien arvojen ja julkilausumattomienkin normien arvioimiseen. Eräs vastaaja pohti koulun toiminnan tarkastelua.

...koulun toimintaa ohjaa semmonen yleinen normatiikka ja yleinen etiikka mi mikä on...aika pitkälle myöskin julkilausumatonta koska se on niin kun niin selkeää...tietysti sitten tota välillä niin kun miettii...että tota missä määrin niitä asioita pitää sit miettiä sitten ja puhua julki enemmänkin...(H2)

Eettisyyden voitiin nähdä olevan toisten huomioimista antamalla kaikille mahdollisuus vaikuttaa. Demokraattisuus voitiin nähdä osaksi viestinnän eettisyyttä opettajayhteisössä.

...mitä enemmän siinä joukossa on niitä jotka niin sanottuja niitä hiltajasia osapuolia siinä sitä enemmän sitä eettisyyttä tarvitaan niiltä jotka siinä sitä vuorovaikutustaitojaan käyttää että ne ei myöskään niin kun saa niitä toisiaan tuntemaan että aina mennään jonkun ehdoilla...(H6)

Luottamuksellisuus yhteisössä liitettiin eettisesti tapahtuvaan viestintään. Luottamus nähtiin saavutettavaksi avoimuuden ja yleisen ilmapiirin kautta ja sen koettiin turvaavan mahdollisuuden puhua asioista.

...sitä tietysti haetaan sitä kannustavasta ilmapiiristä niin opettajien keskuudessa kun muutenkin et sitten kun on saatu se luottamus sit se on helpompi sanna niitä kriittisiäkin asioita...ja vähän tiukempaakin äänensäövyyn jos on tarvis koska tietää että ei tuo nyt halluu minuu satuttaa kumminkaan että se puhuu vaan asiaa...niin siitähän se luottamus...(H7)

Eettisyys viestinnässä koettiin erilaisuuden hyväksymisenä yhteisössä ja toisten kunnioittamisena. Eettisyys koettiin myös vastuunottamisena omasta toiminnastaan.

...pitää niin kun ylipäättään pitäis niin ku miettiä että mikä nyt sitten o että mikä on sitten mikä tulee niin ku tarpeeseen ja mikä taas on sitten semmosta niin ku just niin ku semmosta vähän niin ku mässäilyä sillä toisten niin kun vaikkapa niin ku epäonnistumisella...(H8)

Oman merkityksellisyyden kokeminen opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa

Opettajat kokivat, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon. He kokivat olevansa osa yhteisöä, kuitenkin asettamatta itselleen muita suurempaa merkitystä. Aineistosta nousi lisäksi eräänlainen käsitys riviopettajasta. Tällainen opettaja on yksi yhteisön jäsen muiden joukossa.

...no ehkä että tällä hetkellä en nää itteeni minään tämän koulun semmonsena suurena visionäärinä että kyllä mä nyt aika lailla kuitenkin siellä oon se semmonen niin kun tavallaan riviopettaja...että ihan semmonen niin ku yksi meistä...(H8)

...mun merkitys on varmaan olla yksi jäsen tässä yhteisössä no enkä mä osaa itselleni mitään hirveen suurta merkitystä nähdä mutta mitenkään sillä lailla korostettua merkitystä enköhän mä oo yksi opettajista tässä porukassa kuitenkin vaan mutta silti oon se että...sillä lailla niin yksi lenkki muiden joukossa...(H3)

Eräs opettaja koki, että oman paikan ja merkityksellisyyden saavuttamisen eteen opettajayhteisössä tulee tehdä töitä.

...kun niin kun on avoin niin sitten lu löytyykin se paikka itelle ja mun mielestä se on aina merkittävä osa...joka ikisessä työyhteisössä...mut et siihen pitää vähän ite tehdä töitä löytää se semmonen niin kun tapa miten jos joka paikassa ollaan...ensimmäisenä voi mennä siihen niin sanotusti pääpöytään istumaan terve kaikki vaan pitää vähän tehdä jotain duunia sen eteen vaikei niin tietosetikaan...(H5)

Muutammat opettajista kokivat, että heidän merkityksensä korostuu erityisesti syvällisten ja rakentavien keskustelujen luomisessa. Tärkeänä nähtiin, että opettajat kokevat voivansa puhua kaikesta. Yksilön merkitys työyhteisössä voi myös kasvaa erilaisten vastuutehtävien ja järjestötoiminnassa mukana olemisen myötä.

...voi tulla myöskin työkavereista sellasia hyviä ajatustenvaihtajia ja se se minusta on se on hyvä olla valmius niin päin että se voi kelle tahansa tapahtua semmonen se joku kriisitilanne sillo silloin on joku jonka kanssa voi jutella siitä ja sen ei tarvi olla tietty ihminen vaan se voi olla kuka vaan...et sellanen avoimuuden ilmapiiri että ei tarvi aatella että enhän mä nyt työpaikalla tästä voi puhua tai...kukaa ei halua tästä niin kun vaihtaa ajatuksia...(H9)

...yleisellä tasolla varmaan keskivertoa...mut sitten tietyissä asioissa just näihin mistä on vastuussa...niissä asioissa tietysti se on varmaan hyvin-kin merkityksellinen että kun asiat on omalla vastuulla ni sitten joutuu niistä tiedottamaan ja puhumaan ja vähän niinkun vetämään sitä asiaa...(H1)

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan katsoa lisäävän se, minulla oli mahdollisuus keskittyä täysipainoisesti tutkielman kirjoittamiseen, joka mahdollisti tiiviin työskentelyrytmin. Koen aiheen henkilökohtaisesti merkittävänä, mutta silti pyrin olemaan mahdollisimman neutraali haastattelutilanteissa sekä analyysia tehdessäni. Metsämuurosen (2005) mukaan laadullinen tutkimus sisältää suuremman riskin tehdä virhepäätelmiä kuin kvantitatiivinen, koska tilastollisen tutkimuksen metodiikkaan on kehitetty monia tapoja hallita niitä. Laadullinen tutkimus perustuu taas tutkijan omaan ”intuitioon, tulkintaan, järjestykykyyn, yhdistämis- ja luokitteluvalmiuksiin” (Metsämuuronen 2005, 1997). Samastakin aineistosta voi tehdä täten monia päätelmiä, jotka voivat olla keskenään myös ristiriidassa (Metsämuuronen 2005, 1997.) Tutkimusprosessin luotettavuudesta saa tietoa, jos käytettävissä on tarpeeksi tietoa tutkimusprosessista. (Ahonen 1994, 131.) Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuksen kulkua tarkasti luvussa 4.

Validiteetti on tärkeää tehokkaalle tutkimukselle. Sillä voi olla useita erilaisia muotoja. Laadullisessa tutkimuksessa validiteettia määrittäviä tekijöitä ovat esimerkiksi rehellisyys, syvyys, rikkaus, analyysin muoto, osallistujat ja tutkijan vaikuttavuus tuloksiin. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 105.) Tämän työn validiteettia kasvattaa tutkijan ehdoton rehellisyys tutkimuksen teon eri vaiheissa, haastattelukysymysten monipuolisuus ja aineiston pitkäjänteinen käsittely. Tutkimukseen valikoituneet osallistujat olivat vapaaehtoisia, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. Tutkimukseen osallistuneet saattoivat olla enemmistöä kiinnostuneempia vuorovaikutteisuudesta työyhteisössä, koska ilmoittautuivat vapaaehtoisina mukaan.

Tutkimukseni reliabiliteettia määrittää se, että tutkimustilanteet olivat vapaamuotoisia ja keskustelunomaisia, mikä antoi opettajille vapaan ilmapiirin kertoa omia käsityksiään ja kokemuksiaan. Haastattelut olivat tilanteina rauhallisia ja haastattelija sekä haastateltavan välillä oli luottamus. Haastateltavat tiesivät, että käsittelen aineistoa eettisten periaatteiden mukaisesti. Opettajien käsityksissä ja kokemuksissa esiintyi samansuuntaisuutta, joten voidaan olettaa, että tulokset ovat suhteellisen pysyviä.

7.2 Päätulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää luokanopettajien käsityksiä viestintäosaamisesta opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin käsityksiä viestintäosaamisesta ja sen merkityksistä. Lisäksi selvitettiin opettajien kokemuksia itsestään viestijöinä ja vuorovaikuttajina. Tutkimustulokset luokiteltiin viestintäosaamiseen sisältyvien osatekijöiden perusteella. Viestintäosaamisen osatekijät tässä tutkimuksessa olivat behavioraalinen -, kognitiivinen -, affektiivinen - ja eettinen osatekijä. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia.

7.2.1 Viestintäosaaminen luokanopettajien mukaan

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä viestintäosaamisesta ja osaavan viestijän piirteistä tarkasteltiin kognitiivisen osatekijän kautta. Kognitiivinen osatekijä sisältää ajatuksen tiedosta toiminnan taustalla (Valkonen 2003, 37–38).

Opettajien näkemykset sisältävän piirteen viestintäosaamisen eettisestä osatekijästä, joka sisältää ajatuksen eettisiä periaatteita noudattavasta viestinnästä. Valkonen (2003) on määritellyt viestinnän eettisyyttä viestinnäksi, joka ei vaaranna vuorovaikutussuhteita. Eettiseen viestintään sisältyy kyky tehdä moraalisesti ja oikeudenmukaisesti oikeita päätelmiä sekä ratkaisuja. (Valkonen 2003, 38–39.) Opettajat käsittivät viestintäosaamisen olevan ennen kaikkea olevan toisia kunnioittavaa viestintää.

Luokittelin opettajien käsitykset kognitiiviseen osatekijään, jotta todellisudessa tapahtuva viestintä ja käsitykset osaavasta viestinnästä erottuisivat toisistaan. Käsitykset osaavasta viestinnästä olisi voitu luokitella kuuluvaksi myös behavioraaliseen osatekijään, sillä opettajat ajattelivat viestintäosaamista behavioraalisen osatekijän kautta. Behavioraalinen osatekijä sisältää ajatuksia käyttäytymisestä ja taidosta osaamisen muotoina (Valkonen 2003). Viestintäosaamisen ajateltiin koostuvan erilaisista ominaisuuksista, jotka liittyvät viestintä- ja vuorovaikutustilanteisiin. Viestintäosaamisen nähtiin lisäksi olevan kokemuksen kautta syntynyttä taitoa, joka harjaantuu osallistumalla vuorovaikutustilanteisiin.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että viestintäosaaminen käsitetään usein juuri behavioraalisen osatekijän mukaisesti. Opiskelijoiden viestintäosaamisen käsityksiä selvittäneessä tutkimuksessa (Almeida 2004) viestintäosaaminen nähtiin hyvin paljon käyttäytymisenä. Tutkimuksen mukaan opiskelijat, jotka kuvasivat viestintäosaamista fyysisin/tiedollisin termein, saattoivat pitää viestintää piirteenä, kuten fyysinen viehättävyys tai mate-

maattinen kyky. Kyseisessä tutkimuksessa todettiin, että viestintäosaaminen voidaan ymmärtää muun muassa: käyttäytymisen laatuna, fyysisestä tiedolliseen vaihtelevana osaamisena tai eräänlaisena sosiaalisuuden osana. (Almeida 2004, 357; 362.)

Kun opettajat kuvasivat viestintää osaavan opettajan ominaisuuksia, vastauksista nousi esille erilaisia ominaisuuksia, kuten avoin kuuntelu, asioiden selkeä esittäminen ja pyrkimys yhteisen hyvän rakentamiseen sekä kontekstin huomioiminen vuorovaikutussuhdetta rakennettaessa. Kuuntelun rinnalla opettajat kokevat tärkeäksi, että kollegat osallistuisivat rohkeasti keskusteluihin ja yhteisten asioiden eteenpäin viemiseen. Demokraattisuus ja kyky rakentaa avointa ilmapiiriä opettajayhteisössä ovat osaavan viestijän ominaisuuksia.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat näkevät viestintäosaamiseen sisältyvän ennen kaikkea eettisiä piirteitä ja erilaisia viestinnän taitoja ja ominaisuuksia. Valkonen (2003, 26) katsoo näiden osa-alueiden sisältyvän viestintäosaamisen määrittelyyn. Valkonen (2003, 26) näkee viestintäosaamiseen kuuluvan myös kyvyn arvioida omaa viestintäänsä. Opettajat eivät tämän tutkimuksen perusteella katso arvioinnin kuuluvan viestintäosaamiseen. Opettajat eivät käsittäneet tietoa niin voimakkaasti viestintäosaamiseen kuuluvaksi osaksi kuin esimerkiksi taitoa. Osaava viestijä omaa heidän mukaansa sisäsyntyistä ja käytännön kautta rakentunutta tietoa lähinnä lähestymisen tavoista. Voidaankin todeta, että kokonaisuudessaan opettajat käsittävät viestintäosaamisen suhteellisen suppeaksi.

7.2.2 Viestintäosaamisen merkitys opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa

Viestintäosaamisella on merkitystä opettajayhteisössä. Viestintäosaaminen voidaan nähdä koulun kulttuuria rakentavana tekijänä. Avoimen koulukulttuurin nähdään tukevan tiedonvaihtoa opettajien kesken (Leino & Leino 1997, 116–117). Ja toisaalta, kun opettajat kuuntelevat toisiaan ja keskustelevat, rakentaa se luottamusta ja yhteisöllistä ilmapiiriä. Vuorovaikutus opettajayhteisön kaltaisissa sosiaalisissa systeemeissä on kehittymisen ja kasvun kannalta olennaista (Sahlberg 1996, 41). Viestinnän kautta jaetaan yksilöiden asioille antamia merkityksiä ja rakennetaan yhdessä organisaation kulttuuria sekä yhteisöllisyyden tunnetta (Rusanen 2001, 6-10).

Opettajat näkivät viestintäosaamisen merkityksen myös viestien välittämisessä ja välittymisessä. Viestintäkäyttäytyminen vaikuttaa välitettyjen viestien vastaanottamiseen ja asioiden etenemiseen. Kun viestijä omaa tilannetajua ja ihmistuntemusta, voi hän vaikuttaa paljon siihen kuinka hänen viestejään vastaanotetaan. Tämän tiedostaminen on mielestäni tärkeää opettajayh-

teisöille, jotta mahdollisuus tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen viestintään säilyy. Valkonen (2003, 26) näkee viestintäosaamisen olevan muun muassa juuri oman viestinnän mukauttamista tilanteen vaatimalla tavalla.

Vaikka viestintäosaamisella nähtiin olevan merkitystä, näyttäisi opettajien viestintäosaaminen olevan vielä puutteellista. Tämän vuoksi olisikin tärkeää huomioida enemmän viestintäosaamista opettajien koulutuksessa. Samansuuntaista ajattelua ovat esittäneet myös esimerkiksi Kohonen ja Leppilampi (1994, 95) sekä Stake (1987, 56), joiden mielestä opettajien viestintävalmiuksien kehittämien on olennaista koulun kehittämiseksi.

7.2.3 Luokanopettajien kokemukset itsestään viestijöinä

Opettajat kokevat itsensä selkeiksi, puheliaksi, avoimiksi ja rohkeiksi viestijöiksi. Viestintätapa näyttäisi tulosten perusteella olevan riippuvainen kontekstista, esimerkiksi viestintähalukkuuden ja rohkeuden osalta, jotka lukeutuvat viestintäosaamisen affektiiviseen osatekijään. Virallisissa tilanteissa, kuten kokouksissa, opettajat kokevat olevansa vähemmän rohkeita viestijöitä. Viralliset tilanteet opettajat kokevat sellaisiksi, joissa viestien tulisi jollain tavalla olla tarkoin harkittuja ja muodostettuja.

Opettajayhteisössä vallitsevilla rooleilla voidaan myös nähdä olevan vaikutuksia opettajien viestintään. Himbergin (1996, 25) mukaan rooleilla ja normeilla on vaikutusta työyhteisön tapoihin toimia. Tässä tutkimuksessa opettajayhteisön roolitukset osoittautuivat merkittäviksi tekijöiksi viestintäkäyttäytymisen suhteen. Opettajat kokivat, että opettajayhteisössä yksilöille muodostuneita rooleja voi olla hankala muuttaa. Lisäksi opettajat kokivat, että oma asema tulee saavuttaa työyhteisössä ja että sen eteen pitää tehdä töitä. Opettajayhteisössä elää tulosten mukaan erilaisia rooleja, jotka ilmentävät opettajien eräänlaista hierarkiaa. Myös Himberg (1996, 27–28) on todennut, että yhteisön epäviralliset käyttäytymisnormit ohjaavat vahvasti yhteisön tapoja viestiä keskenään.

Opettajat kokivat, että omalla käyttäytymisellä on vaikutusta muuhun yhteisöön. Kun on itse avoin, kokevat toisetkin rohkeutta olla avoimempia. Opettajat kokivat huumorin tärkeäksi opettajayhteisön viestinnässä. Huumorilla nähtiin olevan vaikutusta opettajayhteisön tunnelmaan ja ilmapiiriin. Huumoripitoisella ja toisia kunnioittavalla viestinnällä on aiempien tutkimusten mukaan vaikutusta sosiaalisen yhteisöllisyyden rakentumiseen. Nias (1998) on todennut, että kollaboratiivisen opettajakulttuurin piirteiksi nähdään jutteleminen, kuuntelu, nauru ja kunnioitus. Huumori ja nauru ovat korkealle arvostettuja koska ne palvelevat useaa tarkoitusta. Niiden koetaan esimerkiksi vähentävän jännitystä ja rakentavan sosiaalista yhteyttä. (Nias 1998, 1261.) Mielestäni huumorin näkemiseen ainoastaan myönteisenä asiana, tulisi kuitenkin

kin suhtautua kriittisesti. Usein huumorin taakse voi kätkeytyä ilmiöitä, kuten vaikeista asioista keskustelun vaikeus. Tähän voidaan liittää tutkimuksen tuloksissa esiintynyt näkemys siitä, etteivät opettajat keskustele ja jaa tarpeeksi keskenään työhön liittyviä merkityksiä.

7.2.4 Näkemykset opettajayhteisön viestinnästä

Opettajat kuvasivat opettajayhteisössä tapahtuvaa vuorovaikutusta suoraksi ja avoimeksi. Lisäksi se nähtiin tietojen ja mielipiteiden vaihtona. Opettajien itsensä näkeminen avoimena ja suorina viestijöinä on ristiriidassa sen kanssa, että kuitenkin opettajat eivät liiemmin keskustele esimerkiksi työstään tai eivät rohkene nostaa havaittuja työyhteisössä havaittuja ongelmia esille, jotta niitä voitaisiin lähteä yhdessä ratkomaan. Mielestäni opettajayhteisön työ-
kulttuurin viestinnän merkitys sijoittuu Kostiaisen (2003, 93) viestinnän merkitysten jaottelussa enemmän toimintakeskeisen työ-
kulttuurin suuntaisesti. Kuten edellä mainitsin, opettajat eivät juuri keskustele kysymyksistä ”Mitä?” tai ”Miksi?”, jotka liittyvät merkityskeskiseen työ-
kulttuuriin (ks. Kostiaisen 2003, 93). Olen käsitellyt näitä kahta työ-
kulttuuria luvussa 2.3. Opettajayhteisön viestinnän merkitys on enemmän informaation jakamista käytännön asioista tiedottamalla. Viestinnän kautta haetaan vastauksia kysymykseen ”Miten?”. En vähättele toimintakeskeisen työ-
kulttuurin merkitystä. Tulosten perusteella opettajat kaipasivat hyvää tiedotusta erilaista tapahtumista ja niihin liittyvistä toimintavoista.

Opettajat näkivät opettajayhteisön vuorovaikutuksessa tärkeäksi, että viestintä olisi suoraa, huumoripitoista ja tilanneherkkää. Tärkeäksi koettiin lisäksi vuorovaikutuksellinen yhteistyö ja työstä puhuminen. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajille aikuisten kollegoiden tuoma tuki ja yhteisöllinen henki olisi tärkeitä. Nias (1998) käsittelee tutkimuksessaan, miksi opettajat tarvitsevat toisiaan. Yksi syistä on työstä selviytymiselle välttämättömän avun ja tuen saanti. Varsinkin uudet opettajat tuntuvat epäilevän omia kykyjään ja vertailevan itseään vanhempiin kollegoihinsa. (Nias 1998, 1257–1259.) Ammatillinen sosiaalistuminen nuoren opettajan uran alussa tukee usein eristäytyvää koulukulttuuria. Nuori opettaja näkee vanhemmissa kollegoissa yksilökeskeisiä malleja. Yhteistyö on tällöin vähäistä. Nuoren opettajan siirtyminen työelämään ja sen vastuullisuuteen on usein raskasta. Opettaja tarvitsee tällöin kokeneempien opettajien tukea. Kuitenkin ammatillinen sosiaalistuminen tapahtuu useimmiten yksin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64.)

Vuorovaikutus on tiiviimpää samaa ainetta opettavien tai saman luokkatason opettajien kesken. Opettajat puhuvat omasta työstään ja sen tekemisen tavoista hyvin vähän muille. Yhteisökeskeiseen kulttuuriin kuuluu yhteistyön tekeminen ainerajoista huolimatta (Luukkainen 2000, 90–91). Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan opettajien tulee keskustella, jotta he voivat oppia ja jakaa asioita keskenään. Muuten heiltä jää puuttumaan ammatilliset

aikuiskontaktit. Kun työ on vapaata, tapahtuu helposti rutinoitumista, työstä ei voi puhua, eikä siihen saa uusia ideoita. Opettajat saattavat tukeutua valmiisiin oppimateriaaleihin pitkiksikin ajoiksi. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64–65.) Osa tutkimukseen osallistuneista opettajat kaipasivat juuri lisää tiedonvaihtoa opettajien kesken. Opettajien mukaan kaikki ei voi hallita kaikkea, jolloin tiedonjakamisen merkitys opettajien kesken korostuu.

Kuten aiemmin totesin, tulokset osoittavat, että opettajan työ on edelleen yksin tekemistä. Opettajan työn yksin tekeminen on usein liitetty koulukulttuuriin (Syrjäläisen 1994, 37). Työn yksin tekeminen saattoi etenkin tutkimukseen osallistuneista nuorista opettajista tuntua raskaalle. Erään tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet opettajat kokevat tärkeäksi, että työuransa alussa he saisivat tukea kollegoiltaan heidän ammatillisessa kehittymisessään. Opettajia koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että ns. noviisiopettajat kokivat rasittavana velvollisuuksien kirjon ja määrän, jota heiltä odotetaan. (Assuncao Flores 2006, 2021.)

Hargreaves (1996) on jaotellut koulukulttuuria opettajien yhteisöllisyyden tason perusteella. Koulukulttuurien ääripäissä ovat ”individualistinen koulukulttuuri”, jossa opettajat tekevät työtä pääasiassa yksin ja ”kollaboratiivinen koulukulttuuri”, jossa opettajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutteisuus ovat jokapäiväistä ja se syntyy aidosta halusta. (Hargreaves 1996, 263–279; Mahlamäki-Kultasen 1998, 31–32 mukaan.) Opettajien kokemusten perusteella voidaan todeta kouluissa vallitsevan kulttuurin sisältävän neljän eri koulukulttuurin muotoja jättäen ulkopuolelle ”Kollaboratiivisen koulukulttuurin”, joka on kaikkein edistynein yhteisöllisyyden muoto. Koulukulttuurin voidaan nähdä omaavan piirteitä sekä individualistisesta työstä, aineryhmi- en välillä tapahtuvasta yhteistyöstä, pakotetusta yhteistyöstä että mukavasta yhteistyöstä. (ks. Hargreaves 1996, 263–279; Mahlamäki-Kultasen 1998, 31–32 mukaan.) Olen selvittänyt näiden kulttuurien muotoja tarkemmin luvussa 2.1.

7.3 Haasteet jatkotutkimuksille

Koska opettajien viestintäosaamista opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa ei ole juurikaan tutkittu, olisi mielenkiintoista saada suuremmalla otoksella hankittua tutkimustietoa aiheesta. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui muun muassa kuuntelun merkitys opettajayhteisössä. Mielenkiintoinen tutkimuksenaihe olisi selvittää opettajien kuunteluherkkyttä opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa sekä tämän vaikutusta laajemman yhteisöllisyyden tunteen saavuttamiseen.

Lisäksi aineistosta nousi esille eräänlainen käsitys riviopettajasta. Tällaiset riviopettajat kokevat olevansa osa yhteisöä, mutta näkevät ettei heillä ole siellä sen korostetumpaa merkitystä. Mielenkiintoista olisi tutkia juuri näitä riviopettajia. Kiinnostavia tutkimuskysymyksiä voisivat olla koulussa vallalla olevien roolitusten vaikutukset näiden riviopettajien osallistumiseen opettajayhteisön vuorovaikutustilanteisiin. Toisaalta mielenkiintoinen tutkimuksen kohde olisi opettajat, jotka eivät koe olevansa riviopettajia.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L; Ahonen, S; Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (toim.) Helsinki: Kirjayhtymä Oy. Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 114-160.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1995. Researching culture. Qualitative method and cultural studies. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Almeida, E.P. 2004. "A discourse Analysis of Student perceptions of Their Communication Competence". *Communication Education* 53, (4), 357-364.
- Assuncao Flores, M. 2006. Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *College Record* 108 (10), 2021-2052.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. 5.painos. London: Routledge Falmer.
- Delia, J.G., O'Keefe, B.J. & O'Keefe, D.J. 1982. The constructivist approach to communication. Teoksessa: F.E.X. Dance (Ed.) *Human communication theory*. New York: Harper & Row, 120-147.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Duran, R.L. 1989. Social Communicative Competence in Adulthood. Teoksessa: J.F. Nussbaum (Ed.) *Life-Span communication. Normative Process*. University of Oklahoma, 195-224.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-58
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J. 1984. *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society*, vol 1. Käännös Thomas McCarthy. London: Polity Press. (Alkuteos *Theori des Kommunikativen Handelns* julk. 1981).
- Hargreaves, A. 1996. Contrieved collegiality and the culture of teaching. Teoksessa: Ruohotie, P. & Crimmet, P.P. (Eds.) *Professional growth and development Direction, delivery and dilemmas*. Saarijärvi: Career education center, 263-289.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. *Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teacher Development. New York: Teachers College Press.
- Helakorpi, S. 2001. *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Helsinki: Tammi.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huotari, M-L., Hurme, P. ja Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon. Tiedon luominen työyhteisössä. Porvoo Helsinki: WSOY.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa: Kansanen, P. ja Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.
- Huusko, J. 2004. Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö ops - prosessin ytimessä. Teoksessa: Kervinen, A. & Selivuo, H. (toim.) Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota! - hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus, 170-179. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 88, 170-179.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Acta Universitatis Lapponiensis 55.
- Hämäläinen, K. Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisessä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Opetus 2000. PS-kustannus: Juva, 9-21.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö. (2. painos) Oulu: Monistus ja kuvakeskus.
- Keskinen, S. 1996. Prosessikonsultaatio keinona tutkia ja muuttaa organisatiokulttuuria. Teoksessa: Keskinen, S. (toim.) Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskeskuksen julkaisuja 53, 93-114.
- Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatustyöyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittinen korkeakoulu julkaisuja 16. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kohonen, V & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylä studies in humanities 1.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lehtonen, J. 1998. Viestinnän ilmapuntarit. Teoksessa: Laakso, A. (toim.) Communicata. Portfoliojulkaisu. Jyväskylän yliopisto, 94-97. (Alkujulkaisu Viestinnän vuosijulkaisu 1991. Helsingin yliopisto, 16-17.)
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen. OPEPRO selvitys 15. Helsinki: Opetushallitus.
- Mahlamäki-Kultanen Seija, 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.
- McCroskey, J.C. 1982. Communication competence and performance: A research and pedagogical perspectives. *Communication Education* 31, 1-7.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (3.laitos) Helsinki: Gummerus kirjapaino.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nias, J. 1998. Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. Teoksessa: Hargreaves, A; Lieberman, A; Fullan, M; Hopkins, D. (Eds.) *Interpersonal Handbook of educational change. Part Two.* University of Plymouth, 1257-1271.
- Rubin, R.B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa: Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared freemarks from the 1994 summer conference on "Assessing in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 73-86.
- Rusanen, T. 2001. Avoin viestintä on välttämättömyys. *Johtoporras* 5, 6-10.
- Saaranen, T; Tossavainen, K; Turunen, H & Vertio, H. 2006. Occupational wellbeing in a school community – Staff's an occupational health nurses' evaluations. *Teaching and Teacher Education* 22, 740-752.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus* 2000. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction.* London: Sage.
- Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. 1984. *Interpersonal communication competence.* Sage Series in Interpersonal Communication, 4. Beverly hills: Sage.
- Spitzberg, B.H. & Duran, R.L. 1994. Toward an ideological deconstruction of competence. Paper presented at International Communication Association Conference, Sydney, Australia, July 1994.
- Stake, R. 1987. An Evolutionary View of Programming Staff Development. Teoksessa: Wideen, M.F. & Andrews, I. (Eds.) *Staff development for school improvement. A focus on teacher.* New York: Falmer Press, 55-69.

- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Vastapaino.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto Studies in Humanities 7.
- Vartia, M., Perkkä-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla: työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Gaudeamus.
- Varto 1992, J. 1992 a. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITE

Kysymyksiä luokanopettajille

Millainen merkitys viestintäosaamisella on opettajien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa luokanopettajien mielestä?

Kysymysteni kautta selvitän a) opettajien näkemyksiä ja kokemuksia viestintäosaamisesta ja sen merkityksestä opettajayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Haluan lisäksi selvittää b) millaisena viestijänä opettajat kokevat itsensä ja c) mitä opettajat ajattelevat viestintäosaamisen olevan.

Millaista vuorovaikutusta olet havainnut kollegoiden välillä?

Mitä pidät tärkeänä kollegoiden välisessä vuorovaikutuksessa?

Mitä viestintäosaaminen opettajien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa mielestäsi tarkoittaa?

Millaisia **ominaisuuksia** on mielestäsi viestintää osaavalla opettajalla opettajien työyhteisössä?

Millaisen yhteyden näet tiedolla ja taidolla viestintäosaamisessa? Millaista tietoa osaava viestijä omaa?

Miten opettajien **viestintähalukkuus ja toisaalta viestintähaluttomuus** näkyy opettajien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa?

Millaisia **vuorovaikutustaitoja tulisi** opettajayhteisön jäsenellä mielestäsi olla? Mikä on vuorovaikutusosaamisen **merkitys** opettajayhteisössä?

Millainen **merkitys** on mielestäsi **eettisesti tapahtuvalla viestinnällä** opettajayhteisössä?

Millaisia **ominaisuuksia** olet havainnut viestinnässäsi ollessasi vuorovaikutuksessa kollegasi kanssa?

Millä tavoin sinä **käyttydyt** kollegoiden parissa käytävissä vuorovaikutustilanteissa?

Millaisia **vuorovaikutustaitoja** mielestäsi omaat opettajien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa?

Millä tavoin mielestäsi **oma käyttäytymisesi** vuorovaikutustilanteissa **vaikuttaa** vuorovaikutussuhteisiisi kollegoiden parissa? Missä se on näkynyt?

Millaisia **kehittämisen alueita** löydät omasta, kollegoiden kanssa käytävästä viestinnästäsi? Miksi koet ne tärkeiksi?

Miten olet **arvioinut itseäsi** viestijänä oman työyhteisösi jäsenenä? Oletko arvioinut itseäsi aina jonkin tilanteen seurauksena?

Millaisena koet oman **viestintärohkeutesi opettajien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa?**

Millaisena näet oman osallisuutesi **merkityksellisyyden** opettajien keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa?